التعلم والتعليم الصفّي



د.نادر فهمي الزيود　　د. صالح ذياب هندي

هشام عامر عليّان　　تيسير مفلح كوافحة

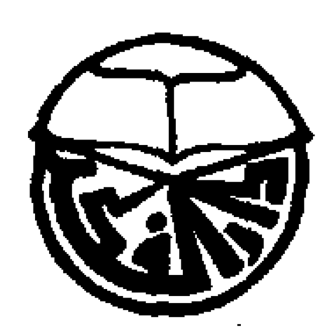


التعلم والتعليم الصفي

رقم الاجازة المتسلسل
١٩٨٨/١٢/٧٠٣
رقم الايداع لدى
مديرية المكتبات والوثائق الوطنية
١٩٨٨/١٢/٧٦١

الطبعة الرابعة

١٤١٩هـ - ١٩٩٩م



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
سوق البتراء «الحجيري» - هاتف ٤٦٢١٩٣٨ - فاكس ٤٦٥٤٧٦١
ص.ب ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

DAR AL - FIKR
Printing - Puplishing - Distributing
Husseini Mosque
Tel. 4621938 - Fax. 4654761
P.O.Box: 183520 Amman 11118 Jordan

التعلم والتّعليم الصفي

د. نادر فهمي الزيود		د. صالح ذياب هندي
هشام عامر عليّان		تيسير مفلح كوافحة

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـة :

لقـد واكب التطوُّر الهائل والمتعدِّد الجوانب في هذا القرن تطوُّر مماثل في مجالي التعليم والتعلُّم. فالتعليم لم يعـد قائـمًا على التلقـين وحشـو الأذهان بالمعلومات كما كان الحال في الماضي، وإنّما أصبح يقوم على تنظيم تعلُّم التلاميذ، وتوفير الظروف المسـاعـدة على إحـداث التغـيرات المـرغـوبـة في سلوكهم، وعلى النحو الذي يكفل نمـوّهم النمـوّ المتكـامـل في جميع النـواحي النفسية والجسمية والعقلية والانفعـالية والاجتـماعية. والتعلُّم لم يعـد قائمًا على التّلقي والحفظ والسلبية من جانب المتعلمين في المـواقف التعليمية التعلُّمية، وإنّـما أصبـح قائمًا على المشاركة والمبادأة والإيجابية في هذه المـواقف، وهادفاً إلى تحقيق النتاجات التعلُّمية المرغوبة، وخاصة ما يتّصل منها بتكـوين المفـاهيم، وحـلّ المشكـلات، وتنمية القيم والمواقف والاتجاهات السليمة، واكتساب المهارات.

ورغبـةً من وزارة التعليم العـالي في توفـير تعلُّم وتعليم صفّي منـاسبـين في مؤسساتنا التربوية، واستجابة منها لتوصيات المؤتمر الوطني لتطوير العملية التربوية في الأردن، فقـد أوجـدت مواد برنـامـج التـأهيل الـتربـوي الـذي تشكّل مادة التعلُّم والتعليم الصفّي إحـدى مكـوِّنـاته الرئيسية، بهدف تمكين الطلبة المعلمين في كليات المجتمـع الأردنية من الاضـطلاع بمهمات دورهم الذي سيناط بهم في الغد القريب على أفضل وأقوم سبيل.

والأهداف التي يرمي مساق التعلُّم والتعليم الصفِّي إلى تحقيقها كما وردت في خطته الدراسية هي:

- تعريف الدارسين بماهية التعلُّم الصفِّي والأهداف التعلُّمية.
- إكساب الدارسين مهارة صياغة الأهداف السلوكية بصورة دقيقة.
- تعريف الدارسين بخصائص التعلُّم الصفِّي الفعَّال.
- استخدام الدارسين للعوامل التي تسهم في استمرار بقاء التعلُّم، وتطوير استراتيجيات زيادة مخزون التعلُّم.
- تعريف الدارسين بالعوامل التي تزيد من كفاية التعلُّم الصفِّي، ومراعاتها في تعلُّمهم.
- تعريف الدارسين بأنواع النتاجات التعلُّمية وسبل تحقيقها.
- إكساب الدارسين مهارة التخطيط للتدريس بأنواعه.
- تطوير الدارسين مهارات استخدام الوسائل المختلفة لزيادة فعالية التعلُّم الصفِّي.
- تبصير الدارسين بمفهوم الإدارة الصفيَّة والنظام الصفِّي، وزيادة مهاراتهم في استخدامها من أجل تحسين عملية التعلُّم الصفِّي.

وحرصاً منّا على تحقيق هذه الأهداف لدى طلبتنا الأعزاء، ومساهمة منّا في تيسير تنفيذ الخطة الدراسية لهذه المادة على خير وجه، فإنّنا نضع بين أيدي زملائنا المدرسين الكرام وطلبتنا الأعزاء هذا الجهد العلمي المتواضع، آملين أن يكون عند مستوى التوقّع، وأن يحظى منهم بالقبول، والله من وراء القصد.

عمان - ١/ ١/ ١٩٨٩م المؤلفون

الوحدة الأولى

التعلُّم الصفي والأهداف التعليمية

- تعريف التعلّم واتجاهاته السلوكية والمعرفية.
- تعريف الأهداف التعليمية ومصادرها.
- الأهداف والنتاجات السلوكية: تعريفها، صياغتها، أنواعها، شروطها.
- العلاقة بين التعلّم الصفي والأهداف التعليمية.

التعلُّم الصفي والأهداف التعليمية

تعريف التعلُّم:

تعني عملية التعلّم عنـد الكثير من النـاس كسب الخبرة والمهـارات، ولكن التعلّم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية. ويستخدم اصطلاح التعلّم في ميدان علم النفس بمعنى أشمـل من المعنى المتعـارف عليه في حياتنـا اليومية. فهو لا يقتصر على التعلّم المدرسي المقصود، أو التعلّم الذي يحتاج الى نوع من الجهد والدراسة والتدريب، وإنما يشتمل أيضا على التعلّم الذي يعتمد على الاكتساب والتعوّد.

ويصنّف التعلّم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي:

١ـ تعلّم معرفي: ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

٢ـ تعلّم عقلي: ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

٣ـ تعلّم انفعالي وجداني: ويهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

٤ـ تعلّم لفظي: ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين، أو نص قصير، أو أبيات شعر من قصيدة معينة، أو حفظ الأعداد والمعاني.

٥ـ تعلّم اجتماعي وأخلاقي: ويهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلّم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين.

أمّا من حيث السهولة والتعقيد فإنّ التعلّم يصنّف في نوعين هما:

١ـ التعلّم بطريقة آلية غير شعورية، ويطلق عليه التعلّم البسيط، ويحدث هذا النوع من التعلّم بطريقة غير هادفة أو مقصودة، كخوف الطفل من الفأر نتيجة لاقتران الفأر بشيء مؤلم أو صوت مزعج، أو خوفه من الطبيب نتيجة اقتران الطبيب بالإبرة والخوف منها.

٢ـ التعلّم المقصود، ويطلق عليه التعلّم المعقد وهذا النوع من التعلّم يتطلب من الفرد القيام بالجهد والفهم والتدريب والانتباه، واستخدام بعض وسائل الايضاح، سواء أكان حركياً أو عقلياً كلعبة الشطرنج أو قيادة السيارة أو السباحة أو ركوب الدراجة.

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعلّم تعريفاً بسيطاً بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد اشار جيتس Gates إلى أن التعلّم هو تغير السلوك تغيراً تقدمياً يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة تحقق الغايات. وكثيراً ما يتخذ التعلّم شكل حل المشكلات الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة[١]. ويعرف توروندايك التعلّم بأنه «سلسلة من التغييرات في سلوك الفرد»[٢].

ومن الواضح أن ذلك يستدعي التمييز بين عملية التعلّم وبين التقدم أو استمرار التحسن. وقد أشار كل من جثري وبورز Guthrie and Powers إلى أن التعلّم قد يكون تقدماً أو تراجعاً شأنه في ذلك شأن الكثير من العمليات الأخرى. وعليه فليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلمًا[٣].

كما وأشار كل من هليفارد وبورز إلى أن التغير الذي يحدث في نشاط الإنسان

---

(١) Gates, The importance of reading P.299.

(٢) Thorndike, Educational Psychology: The Psychology of Learning, p.16.

(٣) Culthrie and Powers, Educatiobal Psychology.

بفعل عوامل النضج أو الاستجابات الفطرية ينبغي ألّا ينظر إليه على أنه تعلّم[٤]. فالطفل الذي استطاع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي مثلاً، لا نستطيع أن نقول بأنه قد تعلّم.

وبشكل عام فإنه يمكن تعريف التعلّم على أنه «تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن الممارسة».

وفيما يلي توضيح موجز لمكونات هذا التعريف:

١ـ تعديل: ويعني أن التغير هو تغير جزئي وليس تغيراً كلياً.

٢ـ ثابت نسبياً: ويعني أن التعديل الحاصل ليس مطلقاً، نظراً لعدم وجود ثبات مطلق في التعلّم.

٣ـ السلوك: ويقصد به الآراء والأفكار والقيم والاتجاهات والمهارات الحركية، ومن المعلوم أن السلوك يتألف من ثلاثة جوانب هي:

أ ـ الجانب الفكري، كالآراء والأفكار.

ب ـ الجانب الوجداني، كالاتجاهات والقيم.

ج ـ الجانب الحركي كالسباحة والرماية وسياقة السيارات.

٤ـ ناتج عن الممارسة: ويعني أن التعديل أو التعلّم ناتج عن العمل وليس عن طريق الصدفة. ومما تجدر الإشارة إلى ذكره أن السلوك الناتج عن الصدفة، ويكون آنياً ولظروف طارئة، لا يعد تعلّماً، وذلك لأنه يزول بزوال المؤثر والظروف الطارئة التي أوجدته. وتعني الممارسة التدريب والخبرة أو المران، كما تعني أيضا تكراراً في السلوك والنشاط. فعلى سبيل المثال يعد المشي عند الطفل الذي هو بمعنى الحركة والتنقل نضجاً وليس تعلّماً، أما مشيه باعتدال على رجليه فيعدّ تعلّماً؛ لأنه يحتاج إلى توازن.

---

(٤) Hilgard and Bowers, Theories of Learning.

اتجاهات التعلّم السلوكية والمعرفية:

أولاً: الاتجاه السلوكي في التعلّم:

يستند هذا الإتجاه إلى مبادىء التعلّم الإجرائية المتنوعة التي يستطيع المعلم من خلالها أن يضبط سلوك التلاميذ من الناحيتين التحصيلية وغير التحصيلية، وأن يعمل على تعديل سلوكهم على نحو يجعله أكثر قبولاً ومرغوباً فيه. ويعتمد هذا الاتجاه على الأسس النظرية والتجريبية ويركز على ما يلي:

١ـ البيئة التعليمية.

٢ـ مساهمة الطالب.

٣ـ التكيف.

٤ـ الخبرة التي يحصل عليها التلميذ أثناء العملية التعليمية.

ومن أشهر علماء المدرسة السلوكية الحديثة والقديمة ما يلي:

بافلوف/ نظرية الاشراط الكلاسيكي.

تورندايك/ نظرية التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ.

سكنر/ نظرية التعلّم عن طريق الاشراط الاجرائي.

ثانياً: الاتجاه المعرفي:

يركز هذا الاتجاه على الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية للبمتعلّم، ويهدف إلى تزويد المعلم بالحقائق والمبادىء والاستراتيجيات التي تمكنه من زيادة قدرته على تطوير تفكير المتعلمين، ومساعدتهم على اكتساب مفاهيم وطرق تفكير متقدمة ومن أشهر علماء هذا الاتجاه بياجيه.

الأهداف التعليمية تعريفها ومصادرها:

لقد أشار ميجر (Mager) إلى الاجراءات اللازمة لصياغة الأهداف التربوية صياغة سلوكية، فذكر بأن المعلم أو واضع البرنامج حين يقرّر تدريس تلاميذه شيئاً

المعلم عليه يقرر تدريس التلاميذ شيئاً

ما، فإنّ عليه أن يقوم بعدد من الإجراءات من أبرزها ما يلي:

- تحديد الأهداف المراد تحقيقها.
- انتقاء أساليب العمل والمحتوى وطرق العمل الملائمة لهذه الأهداف، بهدف تسهيل تفاعل التلميذ مع المادة الدراسية.
- تقويم أداء التلميذ في نهاية البرنامج، على أن يتم هذا التقويم في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.

ويفهم من هذه الإجراءات أن عملية تحقيق الأهداف التربوية تتطلب ما يلي:

١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بشكل سلوكي.

٢- اختيار خبرات التدريس التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

٣- إيجاد نوع من التنظيم المناسب والملائم لهذه الخبرات حتى تكون ذات فعالية في تحقيق الأهداف المطلوبة.

تعريف الأهداف التعليمية:

يعرّف الهدف التعليمي بأنه توضيح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلّم(٥). ومن هذا التعريف يمكن استخلاص أربعة أمور رئيسية تتعلق بالأهداف التربوية هي:

- أن تتوافر الرغبة في إحداث التغيير.
- أن يحدث التغيير المتوقع في سلوك المتعلّم.
- أن يتحدّد هذا التغيير في نهاية المقرر أو البرنامج الدراسي.
- أن يكون من السهل ملاحظة التحسّن أو التغيير الحاصل وقياسه.

ومما تقدم يتبين لنا أن الأهداف التعليمية السلوكية تلعب دوراً بارزاً ومؤثراً في نجاح عملية التعلّم، حيث أنها تساعد في ما يلي:

---

(٥) د. محي الدين توق ود. عبدالرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، ١٩٨٥، ص٣٢.

- تخطيط عملية التدريس بشكل منظم ومدروس.
- توجيه عملية التفاعل بين التلاميذ والمعلّم في النشاط التعليمي التعلّمي الذي يجري في غرفة الصف.
- الحكم على مدى فعالية البرنامج التعليمي.
- وضع التلميذ في المسار الصحيح بحيث يمكنه القيام بما هو مطلوب منه بأقل وقت وأقل جهد(٦).

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي(٧):

١- المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي، وما يسوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب، وما فيه وفي بيئته من عناصر جمالية... الخ.

٢- المتعلمون وخصائصهم وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وتعلمهم، وحاجاتهم النفسية.

ويصنف معظم علماء النفس حاجات الإنسان على النحو التالي:

أ - الحاجات الأساسية الأولية أو البيولوجية: Basic Biological Needs

ب - الحاجات النفسية: Psychological Needs

جـ - الحاجات الاجتماعية: Social Needs

د - حاجات توكيد الذات: Needs for Identification

٣- المعرفة: أشكالها ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

---

(٦) د. التجاني الشيخ شبور، التعلم ومنهج الأهداف السلوكية، ١٩٨٣، ص٤٦-٤٧.

(٧) د. صالح هندي، وهشام عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ١٩٨٧، ص٨٨.

٤ـ المادة الدراسية: طبيعتها ووجهات نظر الخبراء والمختصين والعاملين في التربية والتعليم وعلم النفس.

الأهداف والنتاجات السلوكية:

تعريفها:

سبق أن ذكرنا ان الهدف التعليمي هو أي تغيّر يُراد إحداثه في سلوك المتعلّم نتيجة لعملية التعلُّم(٨) وعليه فإن التغير الحاصل في سلوك المتعلم هو مخرجات التعلّم أو نتاجاته. وحتى تكون هذه المخرجات او النتاجات مقبولة ينبغي أن تكون ملاحظة في سلوك المتعلمين على شكل تغيرات مرغوبة في معارفهم وأفكارهم واتجاهاتهم ومواقفهم ومهاراتهم. فالنتاجات السلوكية هي: التغيرات المنتظرة في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعلميّة مخططة(٩). والتعرّف إلى النتائج أو العوائد المنتظرة للتعلّم وتحديدها تحديدا واضحا يعدّ أهم جانب من جوانب التعلّم الصفي، وهو ما يستدعي إعطاء عناية فائقة لتحديد ما نريد أن يكتسبه التلاميذ في مجال المعلومات والحقائق والمهارات العقلية والجسمية والمواقف وسمات الشخصية(١٠).

صياغتها:

إنّ صياغة الأهداف التربوية ينبغي أن تتمّ بشكل واضح ودقيق ومحدد، حتى يتسنى للمعلم معرفة ما يقوم به، وحتى يسهل عليه ترجمة هذه الأهداف إلى صيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعلميّة منتظرة من التلاميذ. فقد أكد تايلر على ضرورة ترجمة الأهداف التعليمية إلى صيغ سلوكية واضحة ومحددة بحيث تعبر بوضوح عن السلوك المطلوب إكسابه للمتعلمين.

---

(٨) د. راضي الوقفي وآخرون، التخطيط الدراسي، (١٩٧٩)، ص٥٦.

(٩) د. أحمد بلقيس، الأهداف السلوكية للتعلم الصفي، ورقة عمل، ص١.

(١٠) د. عبدالملك الناشف، اتجاهات حديثة في تطوير المنهج التربوي، ١٩٧٤، ص٣.

وتُصاغ الأهداف التربوية على أربعة مستويات هي[11]:

أولاً: أهـداف عامـة بعيدة المـدى: وتشتق هذه الأهـداف من فلسفة التربية ومن أهداف النظام التربوي المعمول به، ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة.

ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف:

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
- تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- تنمية قوى الفرد الذاتية وإطلاق مواهبه.

ويلاحظ أن هذا النـوع من الأهـداف يمثل أهدافاً نهائية، تتصف بالعمومية وعـدم التحـديد، ولا يمكن تحقيقهـا في فصـل دراسي واحـد، أو في سنـة دراسية واحدة، وإنما تحتاج إلى عدد من السنوات.

ثانياً: أهداف عامة مرحلية: وتشتق هذه الأهداف من الأهداف العامة بعيدة المـدى، وهي أكثر تحديدا وأقل عمومية من الأهداف بعيدة المدى، ويراعى فيها أن تشير بدقة إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه التلاميذ في فصل دراسي واحد، أو في سنة دراسية واحدة، ومن أمثلتها:

- قراءة الكتاب المقرّر قراءة صحيحة مع الفهم.
- معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية.
- نقد مجموعة من النصوص التاريخية تدور حول عهد تاريخي معين.

ثالثاً: أهداف خاصة محددة: وتشتق من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثـاني، وهي تصف نتـائـج التعلّم بصفة عامة، وينتظر من التلاميذ أن يحققوها في حصة واحدة، أو في عدد محدود من الحصص، ومن أمثلتها:

- إدراك مفهوم السائل.

---

(١١) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق. ص٨٨ـ٩٠.

- نقد نص قرائي معين.
- نقد نص مصدري في أحد دروس التاريخ.

رابعاً: أهـداف سلوكية خاصة: وتصاغ هذه الأهداف من الأهداف الخاصة القـريبـة في المستـوى الثالث، وتكون أكثر تحديداً منها، وتمثل نتاجات تعلمية ينتظر من التـلاميذ أن يحققوها، ويسهل ملاحظتها وتقويمها وتسمى العبارات التي تصاغ فيها مثل هذه النتائج المرغوبة المتوقعة بالعبارات الهدفية.

ويشـترط في هذه العبـارات أن تكـون مصـاغة صياغة واضحة محددة في جمل معبرة، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية ما يلي:

- أن يعدّد الطالب الفصول الأربعة.
- أن يستعمل الطالب كلمة (حصن) في جملة مفيدة.
- أن يعيّن الطالب موقع مدينة القدس على الخريطة.

ولتـوضيح الخطوات المتبعة في اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة نسوق المثال التالي:

هدف عام بعيد المدى: أن يكتسب الطالب المهارات اللغوية الأساسية.

هدف عام مرحلي: أن يدرس الطالب الموضوعات النحوية المتعلقة بالمرفوعات مع الفهم.

هدف خاص: أن يستـوعب الـطالب القـواعـد النحـوية الخـاصة بالفاعل. ويمكن تحليل هذا الهـدف الخـاص الى جملة من الأهـداف السلوكية التي ترتبط به وتنبثق منه وهي:

- أن يبيّن الطالب مفهوم الفاعل.
- أن يعطي الطالب مثالاً يشتمل على فاعل.
- أن يعيّن الطالب الفاعل في عدد من الجمل تعطى له.
- أن يكتب الطالب جملة تكون فيها كلمة (المعلم) فاعلاً.
- أن يميز الطالب الفاعل من غيره من المرفوعات في نص يعطى له.

أنواع الأهداف والنتاجات السلوكية (النتاجات التعلميّة):

تنقسم الأهداف السلوكية أو النتاجات التعلميّة إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي:

١ـ مجال الأهداف المعرفية الإدراكية (العقلية): Cognitive Domain

٢ـ مجال الأهداف الانفعالية أو الوجدانية (العاطفية): Affective Domain

٣ـ مجال الأهداف النفسحركية: Psychomotor Domain

وفيما يلي توضيح موجز لكل مجال منها:

أولاً: مجال الأهـداف المعـرفية الإدراكية: وأهداف هذا المجال يتصل بالمعرفة والقـدرات العقلية والمهـارات وتعـدّ أكثـر قابلية للمـلاحـظة والقياس من الأنـواع الأخرى، وقد صنف بلوم (Bloom) هذا النوع من الأهداف إلى ست مستويات هي:

١ـ المعـرفة Knowledge : وتتمثل في القدرة على تذكّر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استـدعـائهـا من الـذاكـرة أو التعـرّف إليهـا. ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية المتعلقة بهذا المستوى ما يلي:

- أن يعرّف الطالب المبتدأ؟
- أن يذكر الطالب تاريخ فتح مكة؟
- أن يتعرّف الطالب إلى أجزاء القلب.
- أن يعدّد الطالب فوائد الصيام؟
- أن يسمى الطالب أجزاء الزهرة؟
- أن يعينّ الطالب المبتدأ من بين عدد من المرفوعات في نص يعطى له.

٢ـ الاستيعـاب أو الفهم: Comprehenison ، ويتمثل في القدرة على إعطاء المعنى والقدرة على التفسير، وصياغة المعارف والمعلومات في أشكال جديدة.

ويلاحظ بأن هذا المستوى يركز على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ ـ الترجمة: Translation

ب ـ التفسير: Interpretation

جـ ـ التنبؤ: Extrapolation

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذا المستوى ما يلي:

- ـ أن يعطي الطالب معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.
- ـ أن يستخرج الطالب الأفكار الرئيسية في نص معين.
- ـ أن يعرّف الطالب قانون أرخميدس بلغته الخاصة.
- ـ أن يترجم الطالب الأرقام العددية إلى ألفاظ كتابية.
- ـ أن يفسر الطالب سبب منع المرأة من تولي رئاسة الدولة في الإسلام.
- ـ أن يقدر الطالب النتائج المستقبلية لانتشار البطالة في مجتمع معين.

٣ـ التطبيق: Application ، ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات جديدة، وفي حل تمرينات أو مسائل جديدة في ضوء قواعد وقوانين متعلمة، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذا المستوى ما يلي:

- ـ أن يشكل الطالب كلمة تحتها خط في جملة تعطى له.
- ـ أن يستخدم الطالب علامات الترقيم استخداماً صحيحاً فيما يكتب.
- ـ أن يصحح الطالب الأخطاء الإملائية في نص يعطى له.
- ـ أن يستعمل الطالب تراكيب إنشائية تشتمل على مبدأ وخبر استعمالاً صحيحاً.
- ـ أن يحل الطالب مسألة حسابية تعطى له حسب نظرية فيثاغورس.
- ـ أن يطبق المبادىء والمفاهيم على مواقف جديدة.
- ـ أن يستخرج السرعة بعد أن درس قانون السرعة.

٤ـ التحليل: Analysis ، ويتمثل في القدرة على تفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات، وكذلك القدرة على تحليل المادة الى أجزائها الرئيسية مع فهم البناء الكامل لهذه المادة وأجزائها. ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذا المستوى ما يلي:

- أن يحلل الطالب الجهاز الذي يعمل به في المختبر.
- أن يتعرف إلى موضع الخطأ في تركيب أحد الأجهزة.
- أن يعيّن التركيب اللغوي الذي يجوز فيه تقدم خبر كان على اسمها من خلال تحليله لعدد من التراكيب تعطى له.
- أن يبين أجزاء الزهرة من خلال تعرّفه إلى هذه الأجزاء.
- أن يستخرج أسباب انتصار المسلمين في معركة حطين من خلال تحليله لها.
- أن يميز بين الحقائق والفرضيات في قائمة من الحقائق والفرضيات تعطى له.
- أن يتوصّل إلى النتيجة في المثال التالي من خلال اكتشافه العلاقة القائمة بين المقدمتين الكبرى والصغرى فيه:

مقدمة صغرى: عكرمة إنسان.

مقدمة كبرى: الإنسان فانٍ

النتيجة: إذن عكرمة فانٍ.

٥- التركيب: Synthesis ، ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة، على نحو يتميز بالأصالة والإبداع، وبمعنى آخر يتمثل في القدرة على تجميع الأجزاء مع بعضها البعض حتى تكوّن الشكل الكلي المتكامل: ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذا المستوى ما يلي:

- أن يكتب الطالب قطعة إنشائية مترابطة ومتناسقة.
- أن يضع الطالب برنامج عمل لزيارة ميدانية.
- أن يضع الطالب بعض الفروض لحل مشكلة معينة.
- أن يقوم الطالب بتجربة للتحقق من قاعدة معينة.
- أن يكتب الطالب فقرة تتناول وصف شيء معين.
- أن يضع الطالب تصميمًا لبناء جديد.
- أن يكوّن الطالب قصة من كلمات وجمل تعطى له.

٦- التقويم: Evaluation ، ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة، استناداً إلى بينات داخلية، أو معايير خارجية.

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذا المستوى من الأهداف ما يلي:

- أن يعطى الطالب حكمًا على حادثة وقعت أمامه.
- أن يقدر الطالب مستوى الدقة في تسجيل الحقائق المتعلقة ببحث علمي.
- أن يصدر الطالب حكمًا على شخصية طه حسين بالمقارنة مع شخصيات أدبية أخرى معاصرة له.
- أن يعين الطالب في قصيدة تعطى له أحسن الأبيات التي يعتقد أنها تعبر عن مشاعره.
- أن ينتقد الطالب الأفكار الواردة في قصيدة البردة لكعب بن زهير، استناداً إلى مقاييس النقد الأدبي.
- أن يحكم على دور خالد بن الوليد في معركة مؤتة.

ومما يجدر ذكره أن المستويات الستة لمجال الأهداف المعرفية الادراكية يمكن تصنيفها في فئتين أساسيتين هما(١٢):

الأولى فئة الفهم وتكوين المفاهيم ويندرج تحتها مستويات المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل.

والثانية فئة الإبداع والعمليات العقلية العليا ويندرج تحتها مستويا التركيب، والتقويم.

ثانياً: مجال الأهداف الانفعالية أو الوجدانية، وتتعلق بتنمية مشاعر المتعلّم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، وهذه الأهداف تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات كالاتجاهات والقيم والميول والتقدير، وقد

---

(١٢) د. أحمد بلقيس، تدريبات متنوعة حول الاهداف السلوكية للتعلم الصفي، ص٢٠.

صنف بلوم (Bloom) هذا النوع من الأهداف إلى خمسة مستويات هي: [(١٣)]

- الاستقبال: Receiving
- الاستجابة: Responding
- التقيّم: (المواقف والقيم والاتجاهات Valuing
- التنظيـم: Organization
- التمييز بواسطة القيمة (تمثل القيم وتجسيدها): Characterization by value

وفيما يلي شرح موجز لكل منها:

١ـ الاستقبال: ويندرج تحت هذا المستوى الأهداف التي تتصل بما يلي:

- الوعي (كوعي العوامل الجمالية في الفن والتصميم.. الخ).
- الميل الى الاستقبال (كالإصغاء، والإحساس بالحاجات الإنسانية والمشكلات الاجتماعية).
- الانتباه المتميز بالانتقاء والضبط كالانتباه إلى الموسيقى بقصد التمييز بين أمرين.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا المستوى ما يلي:

- أن يستمتع الطالب بالاستماع إلى الموسيقى الخفيفة.
- أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم.
- أن يحس الطالب بما يعانيه ضحايا التميز العنصري في جنوب أفريقيا.

٢ـ الاستجابة، ويندرج تحت هذا المستوى الأهداف التي تتصل بما يلي:

- قبول الاستجابة.
- الميل إلى الاستجابة.
- القناعة بالاستجابة.

---

(١٣) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص٩٥-٩٧.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا المستوى ما يلي:

- أن يتقبل الطالب سلوك زملائه ومواقفهم برحابة صدر.
- أن يشارك الطالب في النشاطات الثقافية بمدرسته.
- أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله.

٣- التقيّم (المواقف والقيم والاتجاهات)، ويتضمن هذا المستوى الأهداف التي تتصل باحترام العمل اليدوي، والاعتماد على النفس، والاستعداد للعمل مع الآخرين ونحو ذلك.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا المستوى ما يلي:

- أن يصدق الطالب في أقواله.
- أن يحافظ الطالب على المواعيد.
- أن يعترف الطالب بأخطائه.
- أن يحترم الطالب العمل اليدوي.
- أن يحترم الطالب آراء غيره.
- أن يكره الطالب الظلم والظالمين.
- أن يؤمن الطالب بدور الدين في الحياة.
- أن يعتمد الطالب على نفسه في حل المسائل الحسابية.
- أن يتجنب الطالب مقاطعة زملائه عندما يجيبون عن أسئلة المعلم.

٤- التنظيم، ويقصد به إيجاد قيمة كلية تضم التقديرات القيمية، كما يتمثل أيضا في محاولة دمج وتجميع عدد من القيم مع بعضها ومحاولة حل التناقضات بينها، وذلك من أجل تكوين نظام جديد له قيمة، ومن الأمثلة على أهداف هذا المستوى ما يلي:

- أن يتحمل الطالب المسؤولية نحو سلوكه.
- أن يتقبل الطالب جوانب الضعف والقوة في شخصيته.
- أن يطوّر الطالب قدراته في ضوء فهمه وإدراكه لهذه القدرات.

٥ـ التميز بواسطة القيمة (تمثل القيم وتجسيدها)، ويقصد بها أن الطالب قد أصبح لديه شخصية متمايزة ويحكمه سلوك معين، ويكون هذا السلوك ثابتاً نسبياً ويمكن التنبؤ به، ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية في هذا المستوى ما يلي:

- أن يتمثل الطالب أنماطاً سلوكية تميز بها السلف الصالح كالجرأة في قول الحق.
- أن يطور الطالب فلسفة معينة أو ثابتة في الحياة.
- أن يطور الطالب منهج سلوك لتنظيم حياته الشخصية والاجتماعية.
- أن يعتمد الطالب على ذاته في أعماله.
- أن يستخدم الطالب طريقة موضوعية في معالجة المشكلات.
- أن يحافظ الطالب على النظام في حياته.

ثالثاً: مجال الأهداف النفسحركية، ويتصل بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة والطباعة والكتابة والعزف والرسم، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق والتآزر الحركي النفسي والعصبي. وفيما يلي أمثلة على الأهداف التعلميّة في هذا المجال(١٤):

- أن يعزف الطالب على الناي بمهارة.
- أن يقفز الطالب عن حاجز علوه خمسة أقدام.
- أن يصلح الطالب الجرس الكهربائي المعطل.
- أن يرسم الطالب العين بمهارة.
- أن يكتب الطالب بسرعة ووضوح.
- أن يستخدم الطالب آلة العرض السينمائية المتوفرة في المدرسة بطريقة صحيحة.

إن الأهداف النفسحركية تتصل بعدد من الموضوعات من أبرزها، التعليم الصناعي والمواد التجارية والاقتصاد المنزلي والتربية البدنية والموسيقى، وتلعب

---

(١٤) د. صالح هندي وهشام عليان.. مرجع سابق، ص٩٧.

جهازات الأداء دوراً كبيراً بالنسبة للأهداف التعلمية المتعلقة بهذه الأبعاد. وقد صنف سيمبسون (Simpson) أهداف المجال النفسحركي إلى الأبعاد التالية:[١٥]

١- الإدراك الحسي (الملاحظة): يتعلق هذا البعد باستعمال الأعضاء الحسية وبالشعور الذي يقود إلى النشاط الحركي، ويتراوح بين الوعي والحفز أي ترجمة الملاحظة، والإدراك الحسي إلى حركة.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- أن يتعرف الطالب إلى نواحي القصور في الأداء عند سماع صوت الآلة.
- أن يقيم الطالب علاقة بين طعم مذاق الطعام ورائحته.

٢- التهيؤ: ويقصد به الاستعداد للقيام بعمل معين، وهو ثلاثة أنواع هي:

* التهيؤ الذهني (الاستعداد الذهني للعمل).
* التهيؤ البدني (الاستعداد البدني للعمل).
* التهيؤ الانفعالي (الرغبة في العمل).

ويعدُّ الإدراك الحسي شرطاً أساسياً لهذه المستويات. ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- يبدي الطالب الرغبة في ممارسة الحدادة.
- يبدي الطالب الرغبة في الكتابة على الآلة الكاتبة.

٣- الاستجابة الموجهه: ويتصل هذا البعد بالمراحل الأولى لتعلم المهارات الحركية، والتي تتضمن المحاكاة والتقليد، ويكون مستوى الأداء خاضعاً للتقييم من جانب المتعلم أو لمجموعة من المعايير والمحكات.

ومن أمثلة الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- أن يقوم الطالب بتسديد ضربة كرة القدم كما سددها شخص آخر أمامه.

---

(١٥) Simpson, The Classification of Educational Objectives in Psychomotor Domain, The Psychomotor Domain, Vol.3, 1972.

- أن يراعي الطالب التسلسل الأفضل في تهيئة الطعام.

٤- الآلية (الميكانيكية): أي الآلية في الأداء والأعمال، وخاصة عندما تكون الاستجابة مألوفة، والحركات يمكن تأديتها بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.

ومن أمثلة الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- أن يكتب الطالب باتقان وجودة.
- أن يجهز الطالب شريحة العرض على جهاز البرجكتز.
- أن يؤدي الطالب حركات إيقاعية متناسقة.

٥- الاستجابة العلنية أو الظاهرة المعقدة: ويتصل هذا النوع بالأداء المهاري للأعمال الحركية التي تتضمن نماذج حركية معقدة، وتظهر البراعة والكفاءة من خلال السرعة والدقة في العمل بجهد محدود.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- أن يؤدي الطالب حركات سويدية بصورة صحيحة.
- أن يظهر الطالب مهارة عالية في الضرب على الآلة الكاتبة.

٦- التكيف: وهو يتعلق بالمهارات المتطورة، ويقصد به أن يكون باستطاعة الفرد تغيير المهارة المتطورة أو تعديلها بحركات أخرى تتناسب مع الموقف.

ومن الأمثلة على أهداف هذا البعد ما يلي:

- أن يعدّل الطالب من طريقة استخدام يده في السباحة.

٧- الإبداع: ويقصد به إظهار قدرة جديدة متطوّرة من الحركات لمواجهة موقف معين.

ومن الأمثلة على الأهداف التعلمية لهذا البعد ما يلي:

- أن يؤلف الطالب قصيدة شعرية.
- أن يصمم الطالب جهازاً لفحص الماء.

شروط صياغة الأهداف السلوكية (النتاجات التعلميّة):

من أبـرز الشروط التي يجب مراعـاتهـا في صياغة الأهداف التدريسية كنواتج تعلم(سلوكيات او نتاجات) Instructional objectives as learning outcomes ما يلي:

١ـ أن تصف العبـارة الهدفية السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد أن يتم التعلم، وكذلك المحتوى أو السياق الذي يستخدم فيه هذا السلبوك.

مثال: أن يذكر الطالب خطوات الطريقة العلمية في البحث.

فهذه العبارة تشتمل على عنصرين هامين:

ـ فعل يرشد إلى السلوك الذي يقوم به المتعلم.

ـ محتوى (مادة دراسية) يساعد في إكساب المتعلم هذا السلوك.

٢ـ أن تصف العبارة الهدفية سلوكاً تسهل ملاحظته ويمكن تقويمه.

مثال:

ـ أن يعطى الطالب مثالا على المسلمات.

ـ أن يستخرج الطالب حاصل ضرب ٥×٦

٣ـ أن تبدأ العبارة الهدفية بفعل، ويراعى في اخبار هذا الفعل ما يلي:

أ ـ أن يكون مضارعاً على اعتبار أن المتعلم سيقوم به.

ب ـ أن يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم.

مثال:

ـ أن يتعلّم الطالب كيف يصنع جهازا لقياس المطر.

ـ أن يصنع الطالب جهازاً لقياس المطر.

فالعبـارة الأولى تفيد بأن هنـاك عملية تعليمية تجري، دون تحديد لنمط السلوك المـراد تحقيقه من جانب الطالب، مما يحول دون ظهور النتيجة التي أسفرت عنها عملية التعلم، أمـا في العبارة الثانية فنمط السلوك المراد تحقيقه محدد؛ مما يجعل من السهل ملاحظته وتقويمه.

جـ ـ أن يشير إلى سلوك يقوم به المتعلم وليس إلى سلوك يقوم به المعلم.

مثال: أن يميز الطالب بين الأسباب الرئيسية والأسباب الثانوية للحروب الصليبية.

أن تزداد قدرة الطالب على التمييز بين الأسباب الرئيسية والأسباب الثانوية للحروب الصيليبة.

من الواضح أن العبارة الأولى تمثل أسلوباً لتحديد الهدف من وجهة نظر المتعلم، وتشير بشكل مباشر إلى فعل سيقوم به. أما العبارة الثانية فتمثل أسلوباً لتحديد الهدف من وجهة نظر المعلم، بمعنى أن المعلم سيضطلع بدور معين في مساعدة المتعلم على التمييز.

٤- أن تشتمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد، حتى يتسنى قياس مدى تحقق الهدف.

مثال:

- أن يعرّف الطالب نائب الفاعل.

- أن يعرف الطالب نائب الفاعل ويستعمله في تراكيب لغوية سليمة، فالعبارة الأولى تشتمل على فعل سلوكي واحد تسهل ملاحظته، ويمكن تقويمه، أما العبارة الثانية فتشتمل على هدفين هما معرفة معنى نائب الفاعل والتطبيق عليه، مما يولد صعوبة في قياس مدى تحققهما معاً؛ نظراً لأن الطالب قد يعرف معنى نائب الفاعل ولكنه قد يخفق في التطبق عليه.

٥- أن يعكس الهدف حاجة حقيقية عند التلاميذ، ويكون مرتبطاً بمتطلبات المنهج.

٦- أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية، وأن يكون من النوع التطوري أو العام، أي من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية أو حركية أو موقف انفعالي، ومن شأن ذلك أن يساعد في جعل السلوك الذي يجسده الهدف غاية في حد ذاته.

٧- أن يمثل الهدف نتاجاً تعلمياً يُنتظر من التلاميذ أن يحققوه، وأن يحدد مستوى الأداء المقبول كدليل على بلوغه.

مـثـــال:

ـ أن يطبـع الطالب خمسين كلمة في الدقيقة بدون أخطاء فالنتاج التعلمي في هذا المنـال هو قيام الـطالب بالـطباعة، أما مستوى الأداء المقبول فهو طباعة خمسين كلمة في دقيقة واحدة بدون أخطاء.

العلاقة بين التعلم الصفي والأهداف التعلميّة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن الأهداف التعلمية تعني التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمـين كنتيجـة لعملية التعلم. ويفهم من ذلـك أن هذه الأهـداف تمثـل الـركيزة الأسـاسية لعملية التعلّم الصفي، فهي عنـدمـا تترجم إلى صيغ سلوكية أو على شكـل نتـاجـات تعلمية منتـظرة من التلاميذ، فإنها تؤثر في طبيعة الخبرات التي تخطط لمسـاعـدة التـلاميذ على تحقيقهـا، وفي اختيار الـطرق والأسـاليب والـوسـائل المستخـدمـة في تقـديم تلك الخـبرات. كما أن التحـديد المسبق للنتـائـج أو العوائد المنتـظرة للتعلم يعـدّ شرطـاً أسـاسياً لإجـراء تقـويم سليم، والتأكد من مدى تحقق الأهـداف. وتجـدر الإثـارة إلى أنَّ نجـاح المعلم في وضـع أهداف تعلمية محددة وواقعية يتم عن طريق التغـذية الـراجعـة التي يوفـرهـا التقويم، وأنَّ التأكد من استعـداد التـلاميذ لتعلم الموضوع أو المفهوم الجديد، يساعد على توفير دافعية كافية لتعلم هذا الموضوع أو المفهوم الجديد[١٦].

---

(١٦) د. عبدالملك الناشف، تنظيم تعلم التلاميذ، ١٩٧٤، ص٢.

الوحدة الثانية

التعلُّم الصفي الفعَّال وخصائصه

- معايير التعلُّم الصفِّي الفعَّال.
- العوامل المهمة في التعلُّم الصفِّي الفعَّال.
- خصائص التعلُّم الصفِّي الفعَّال.

التعلّم الصفّي الفعّال وخصائصه

التعلّم الصفّي:

الإنســان كائن حي دائم الاحتكـاك بالبيئـة التي يعيش فيهـا، ونتيجـة لهذا الاحتكـاك والتفـاعـل المستمـر مع البيئـة، فإنـه يتعلـم الكثير من أنماط سلوكه التي يمارسهـا. ويصـاحب عملية التعلم تغـير دائم نسبياً في سلوكه نتيجـة للخـبرة أو الخبرات التي يمر بها. فالتعلّم يرتبط بتعديل السلوك، إذ لا تعلم ما لم يحدث تغير أو تعديل في سلوك المتعلم.

وعليه فالتعلُّم هو العملية التي ينتج عنهـا تغـير في سلوك الإنسان بسبب مروره أو تعـرضـه لخبرة جديدة، وهـذه العملية لا نلاحظها مباشرة، وإنما نستدل عليها عن طريق الآثـار الحـادثـة في السلوك (الأداء)، على شكـل معلومـات، أو معارف، أو مهـارات، أو عادات جديدة نتيجة وجود الإنسان في موقف تعليمي معين. ومن هنا يتضـح لنـا الفـرق بين التعلم الذي هو النشاط الداخلي الذي يمارسه الإنسان أثناء وجوده في الموقف التعليمي، وبين نتائج التعلم التي هي الآثار الحادثة على سلوكه[1].

ولما كان التعلم المنـظم يتم غالبـاً في الصف المـدرسي وتحت إشراف المدرسة ومـعلميهـا، فإن التعلم الصفي هو التعلم الـذي يتم نتيجـة مرور الـطالب بخبرات جديدة تحت اشراف المعلم داخل الصف.

معايير التعلّم الصفي الفعّال:

حتى يكـون التعلم الصفي فعـالاً، فلا بد أن يستند إلى جملة من المبادىء أو

---

(١) د. عبدالله عبدالحي موسى، علم النفس التربوي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

المعايير أو الشروط التي تجعله محكمًا، قادراً على تحقيق الأهداف المطلوبة وهي[٢]:

١ـ ارتبـاط التعلم باستعـداد المتعلم: فالمتعلم يحصـل على المعـاني عنـدمـا يكـون مستعداً لنوع وطبيعة التجربة أو المادة المتعلمة.

٢ـ ارتبـاط التعلم بحـاجـات المتعلم: فالمتعلم يتعلم جيدا، وتـزداد فترات تذكـره عندما يصبح التعلم جزءاً مكملاً لنظام حياته.

٤ـ مشـاركـة المتعلم في التعلم: فالمتعلم يتعلم جيدا عندما يكون إسهامه واشتراكه في العملية النشاطية إيجابياً.

٥ـ تجنب كراهية المتعلم للمادة أو المعلم: فالمتعلم تقـل الـرغبـة والقـدرة لديه على التعلم عنـدمـا يحمل في نفسه نوعاً من المقاومة للعملية التعليمية، فالتعصب أو التحيز ضد المدرس أو المادة يعوق التعلم.

٦ـ توفير الطمأنينة للمتعلم: فالمتعلم يزعم أنه يتعلم أشياء عديدة نتيجة للخوف، أو خشية العقـاب، وهـذا النـوع من التعلم قد يولـد فيه عوامـل التـوتر والقلق وعدم الاهتمام، وينشيء حاجزاً نفسياً بينه وبين هذا النوع من التعلم.

٧ـ مراعـاة مستـوى المتعلم: فالمتعلم يقـل حماسـه وقـدرته على التعلم عندما تكون أهداف العملية التعليمية مبهمة وبعيدة عن فهمه واحتياجاته.

٨ـ توظيف ما لدى المتعلم من معلومات: فالمتعلم يحصل على المعنى نتيجة كقدرته على التمييز بين المثـيرات، وإدمـاجـه للمعـاني السـابقة عنده على نحو تكاملي، وهـاتان العمليتان متكاملتان، وتحدثان على التوالي، إذ لا يحدث التمييز الا بعد تمام تكامل وادماج المعاني السابقة والربط بينها.

٩ـ تجنب التكـرار الممـل: رغم ان التكـرار يسـاعـد على تثبيت التعلّم، إلا أنه قد يسـبب الملـل أو السـأم أو العزوف عن التعلّم عند المتعلّم إذ استخدم بكثرة،

---

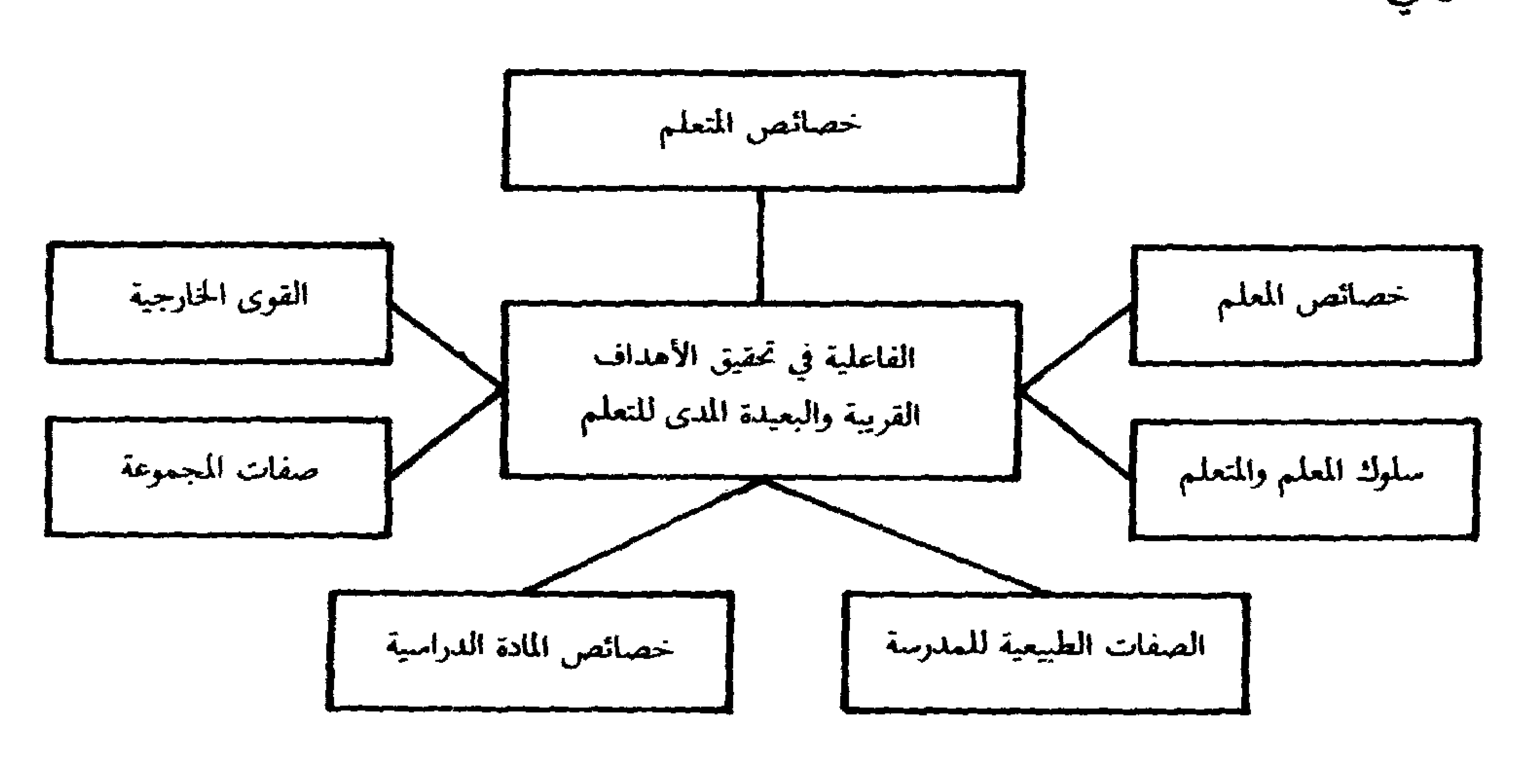
(٢) د. فؤاد ابـو حطب، ود. محمود السروجي، مدخل الى علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٠ ص٦٣، ٦٤.

أو قبل أن يكون استعداد المتعلم قد بلغ مرحلة تلقي هذا المستوى من المادة.

١٠- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للمتعلم: فالمتعلم ينشط عقله، ويزداد وعيه، وتنمى فيه اتجاهات إيجابية للتفوق والنجاح إذا شعر بالثقة في النفس واحترام الآخرين له.

العوامل المهمة في التعلم الصفي الفعال:

عملية التعلم ليست غاية في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة. كما أنها لا تتم في فراغ، ولا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أُخرى، بل إنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها. وقد ذكر الباحثون في علم النفس التربوي أبرز هذه العوامل في شكل توضيحي وهي[٣]:



شكل رقم (١) العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم

---

(٣) د. محي الدين توق ود. عبدالرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤، ص٦،٧.

١- خصائص المتعلم: يتوقف التعلم الصفي الفعال على مدى تجانس خصائص المتعلمين في الصف من حيث قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، وقيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم، وهذا العامل من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم.

٢- خصائص المعلم: لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم، وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه. ففاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.

٣- سلوك المعلم والمعلم: يؤثر التفاعل المستمر بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم في نتاج التعلم، وترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.

٤- الظروف الطبيعية للمدرسة: ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم. فلا يمكن تعلم السباحة دون وجود بركة، ولا يمكن تعلم العزف على البيانو دون وجود بيانو، وتكون درجة فاعلية تعلم اللغة الانجليزية أفضل في المدارس التي يتوفر فيها مختبر لهذه اللغة، من المدارس التي لا يتوفر فيها مثل هذا المختبر وهكذا.

٥- المادة الدراسية: يميل بعض الطلاب بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة، بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، ومن هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة، فقد نجد مثلاً طالباً تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد والعرض الواضح لمادة الدراسة يزيد من فاعلية التعلم.

٦- صفات المجموعة: ترتبط فاعلية التعلم بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف المدرسي، من حيث اختلاف طلاب الصف في قدراتهم وصفاتهم واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم وخبراتهم السابقة، كما ترتبط هذه الفاعلية بمدى التباين والتجانس في الوسط الاجتماعي للمدرسة من حيث الظروف والمستويات

الاقتصادية والاجتماعية للطلبة.

٧ـ القوى الخارجية:

يقصد بالقوى الخارجية تلك العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه التعلم المدرسي، فالبيت والجيرة والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم تعد من العوامل المهمة التي تحدد صفاته الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف، وبالتالي تلعب هذه العوامل دوراً مهمًا في تحديد فاعلية عملية التعلم. كما يتوقف التعلم الفعال على نظرة المجتمع إلى المدرسة والدور الموكول إليها، فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة أن تعمل على تطوير شخصية المتعلمين وفي سبيل تحقيق هذا الهدف توفر هذه المجتمعات لأبنائها فرص الدراسة والتحصيل. في حين أن المجتمعات الأخرى ترسل أبناءها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت، فهذه المجتمعات لا تشجع أبناءها على بذل الجهد المتواصل، وبالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم شيئاً مهمًا لتعليمهم.

خصائص التعلّم الصفي الفعال:

يتصف التعلّم الصفي الفعال بجملة من الخصائص التي حددتها البحوث والدراسات التربوية، وهذه الخصائص هي:

١ـ أن يكون مناسباً للمتعلم من حيث الوقت الذي يتطلبه، والجهد الذي يبذل فيه. فكلما كان التعلم مناسباً لقدرة المتعلّم واستعداده من حيث وقته، وما يتطلبه من جهد كلما كان أيسر له.

٢ـ أن يكون واضح الهدف ذا معنى للمتعلم، يرتبط بحاجاته وميوله، ويخدم متطلبات حياته. فكلما كان التعلم ذا معنى للمتعلم كلما ازداد إقبالا عليه، ورغبةً فيه، وكلما كان أيسر له.

٣ـ أن يبقي أثراً لدى المتعلّم. فكلما كان التعلم ذا أثر في نفس المتعلم، يحس

معه بالتغير الذي أحدثه في سلوكه، كلما كان فعالا، له مردوده وعطاؤه[٤].

٤ـ أن يكون مبنياً على فهم المتعلم وإدراكه، حتى يكون مستمراً أي قابلاً للتطبيق والتعميم والتوظيف في مواقف أخرى. فالتعلُّم الفعَّال هو الذي يمكن المتعلم من استخدامه والإفادة منه في مواقف جديدة. فالمتعلم الذي يكتسب من المدرسة طريقة علمية سليمة سيعمم هذه الطريقة ويستخدمها في حل مشكلات الحياة بعد نجاحه في حل المشكلات. وهذه الحقيقة تجعل قصر الاهتمام على حفظ المادة الدراسية وحده، وتثبيت الخبرات المكتسبة عن هذا الطريق بالشكل المعمول به في مدارسنا لا يحقق ما نصبو اليه[٥].

٥ـ أن يكـون مسيراً ذاتياً يقوم على مبادرة المتعلم ونشاطه، فكلما كان التعلم فردياً، بعيداً عن *اللفـظية والتلقـين*، يختـار فيه المتعلم الطريق الذي يريد أن يسلكه، والاشخـاص الـذين يستعـين بخبراتهم، ويقدّر ويقيّم النتائج التي حصل عليها كلما كان فعالاً[٦].

٦ـ أن يكـون مبنياً على تعزيز المتعلم وإثارة دافعيته بالثواب بدلاً من العقاب. فقد أجـريت تجارب كثـيرة لدراسة أثر الثواب والعقاب فوجد أن الثواب يشجع على التعلم أكثر من العقاب، أي أن الاستجابة لمثيرات التعلم إذا صاحبها أو تبعها ثواب فإنها تقوى ويحتفظ المتعلم بها[٧]، وهكذا فإن التعلُّم يكون فعَّالاً إذا كان مثيباً للمتعلم، يشعره بالنجاح، ويقوي فيه الثقة بقدرته ويصوّب خطأه عقب حدوثه.

---

(٤) هشام عليان ود. صالح هندي، علم النفس التربوي ط١، عمان، دار الفكر ١٩٨٤ ص٢٩.

(٥) ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٦ ص١٥٨ـ١٥٩.

(٦) ايدجـارفـور ورفـاقـه، تعلم لتكـون، ترجمـة د. حنفي بن عيسـى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ١٩٧٤، ص٢٧٩.

(٧) د. عبداللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط٥، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٠، ص٢٩١.

الوحدة الثالثة

دوام التعلُّم وتعميمه

- العوامل المؤثرة في التعلُّم الدائم.
- الظروف المساعدة على التعلُّم.
- النظريات التي تفسر دوام التعلُّم وانتقاله وتعميمه.
- قياس مدى دوام التعلُّم.

دوام التعلم وتعميمه

العوامل المؤثرة في التعلم الدائم:

يرى علماء النفس أن التذكر هو تداع للأفكار دون أن يكون الإنسان شاعراً شعوراً واضحاً بأية عملية عقلية، وهم بذلك يميزونه عن التفكير الذي هو إدراك العلاقات إدراكاً شعورياً واضحاً، ويقول بعضهم أن التذكر هو استحضار معلومات أو خبرات قديمة وادماجها في معلوماتنا أو خبراتنا الجديدة، وذلك للاستفادة منها عند الحاجة. ولا يمكن أن يتم الادماج والحكم إلا إذا توافر شرطان هما:

١. ارتباط أجزاء المعرفة أو الخبرة بعضها ببعض ارتباطاً متيناً.

٢. تنظيم المعلومات أو الخبرات تنظيماً واضحاً منطقياً بحيث تكون سهلة المنال يدركها العقل ويستسيغها دون عناء شديد، ويؤيد ذلك ما نلاحظه يومياً من أن الانسان يصعب عليه تذكر كلمات منطقية قليلة، أو أعمال غير مرتبط بعضها ببعض وإن كانت محدودة، بينما يستحضر بسهوللا قصة كاملة أو جدولاً من جداول يكون محتواهما مرتباً.

والتذكر هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان أو الزمان. ولأنه يمكننا استعادة المعلومات التي أمكننا تحصيلها من قبل، فهذا ما يسوغ لنا افتراض وجود آليات للاحتفاظ في مكان ما في مخ كل واحد منا، ونحن نسلم بهذا الافتراض بقدر من الثقة، على الرغم من أننا لا نعرف إلا القليل عن طبيعة التغيرات المختلفة التي تجري في هذا المخ.

إن العوامل المؤثرة في التذكر هي نفسها مبادىء التعلم الإنساني، وذلك لأن ناتج التعلم هو ما يتبقى في الذاكرة أطول فترة ممكنة، ويتمكن الإنسان من استرجاعه بسرعة ودقة لمثيرات الموقف. ومن أهم العوامل المؤثرة في الاحتفاظ

أو دوام التعلم ما يلي:

١ . تنظيم وترتيب المادة وطرق تدريسها:

لقد ركز علماء نفس الجشتلت على مدى الحاجة إلى فهم السياق الذي يتم في ظله عمل ما. لذا فيجب تنظيم وترتيب مادة الدراسة وطرق تحصيلها حتى يدوم التعلم أطول مدة ممكنة، وتجدر الإشارة إلى أن الانتقال السريع من موضوع لآخر دون خطة واضحة للعمل يعدّ تبديداً للجهد والوقت معاً.

٢ . تخصيص وقت محدد خلال اليوم لجلسة المذاكرة: وعلى الرغم من وجود فروق فردية بين الناس فلا بد من وضع برنامج محدد قد يكون في الصباح أو المساء أو في أي وقت أثناء النهار يلتزم به من يُريد القراءة قدر استطاعته. وهذا يؤدي إلى نتائج أفضل من عدم وضع برنامج وزمن محدد للقراءة.

٣ . الدافعية: وهي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، والدافعية للتعلّم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط، حتى يتحقق التعلم، لذا يجب توفير الدافعية عند المتعلم حتى نزيد من فترة الاحتفاظ في التعلم لديه.

٤ . الاحتفاظ بالأمور الحركية يفوق الاحتفاظ بالأمور الفكرية:

إن الاستجابة الحركية يتم الاحتفاظ بها أكثر من الاستجابة الفكرية. فالتدهور في مهارة الطباعة أقل كثيراً من التدهور في المواد الاجتماعية.

٥ . تأثير العزم عند المتعلم على الاحتفاظ:

إن مستوى العزم Intention له أثر على مستوى الاحتفاظ. فكلما كان لدى المتعلم عزيمة للتعلم فإن مستوى الاحتفاظ عنده يكون أكثر، وهذا ما ايدته دراسة بيترسون التي أجراها عام ١٩١٦.

٦. معدل التعلم الأصلي:

هنـاك اعتقـاد خاطيء مؤداه أن ما يحفظ بسهـولـة ينسى بسهولة، وقد أظهرت أكثـر الـدراسـات خطأ هذا الاعتقـاد، ويمكن القول بأنه عندما يكون التعلم سريعـاً فإن النسيان يكـون بطيئـاً والعكس صحيح، إذ أن هناك علاقة إيجابية بين التعلم والاحتفـاظ، فكلما كان المتعلمـون أكثـر نضجاً وذكاء وخبرة، فإنهم يتعلمـون بسرعة ملحوظة ويحتفظون بمستوى أكبر؛ لأن التعلم والحفظ مظهران من مظاهر الذكاء.

٧. المراجعـة:

يتنـاقص بمضي الـوقت مقـدار ما نتـذكره من المادة التي تم تعلمها، ولهذا تعد المـراجعة أمراً هاماً وضرورياً. ومن المفيد عند تعلم مادة ما أن نخصص بعض الـوقت أثنـاء جلسـة التعلم وبعـدهـا لاستعـادة هذه المـادة، أو التعليق عليها كتـابـة، ويرى بعض علماء النفس أنـه ينبغي قضـاء نصف وقت المـذاكرة على الأقل في محاولة استعادة ما تم تعلمه، بدلا من قضاء كل الوقت في قراءة المادة دون فهم.

٨. تحديد مكان للمذاكرة أو الدراسة:

لكي يتحقق التـذكّـر المـلائم، والتعلم الجيد، فلا بد من أن تتـاح لنـا فرصـة المـذاكـرة في سلام وهـدوء، فأي ضجـة في الحجـرة تؤدي الى عدم التركيز مثل صوت التلفزيون أو الراديو. الخ.

٩. المشكلات الشخصية:

يتـأثر أداء العديد من الطلاب بوجود المشكلات الشخصية التي يمكن ان تنشأ عن الحـالات الانفعـالية أو الظروف الاجتماعية أو الظروف المتصلة بالتحصيل الـدراسي، أو مواقف الدراسة ذاتها، أو الأعباء المادية، مما يؤثر في قدرة المتعلم على التذكر.

١٠. مجموعة الأقران:

من المسائل التي قد لا تلقى اهتماماً كبيراً من المعلمين تأثير أصدقاء التلميد أو زملائه على خططه فيما يتصل بالدراسة أو المذاكرة رغم أهميتها القصوى.

١١. توافر المعنى في العمل المطلوب أداؤه:

يعد فهم المعنى في أي عمل شيئاً أساسياً لبلورة التعلم المستمر، والكثير مما نتعلمه يتطلب فهم جوهر ما يطرح علينا فيه، وليس مجرد ترديده بطريقة جوفاء، لذلك فخير ما يعيننا على تذكر ما نتعلمه هو أن ندرك المعنى أو المنطلق الذي يقوم عليه.

نتائج البحوث على دوام التعلم ـ الحفظ والنسيان ـ

١ـ إن نسبة النسيان تكون عادة سريعة وكبيرة بعد التعلم مباشرة، بيد أن هذه النسبة تأخذ في الضعف حتى تثبت عند حد معين، هذا الحد يختلف حسب الأفراد ـ بسبب ما بينهم من ـ ظروف فردية ـ.

٢. إن مدى ما يحفظ يتوقف على طريقة التعلم.

٣. إن أثر النوم على النسيان ضعيف ويكاد لا يذكر ونحن نتذكر جيدا ما استوعبناه بعد فترة راحة.

٤. إن نسبة النسيات حينما نكون بصدد موقف نفهمه ونعرف معناه أقل بكثير من نسبة النسيان حينما نكون بصدد أمور لا نفهمها كحفظ ألفاظ لا معنى لها.

٥. إن سريعي التعلم يحفظون أفضل من بطيئي التعلم، ويعود ذلك إلى ان القدرة على التعلم مظهر من مظاهر الذكاء العام.

٦ـ إن المواقف المشوبة بصفة انفعالية يتذكرها الإنسان على نحو أفضل من المواقف المحايدة غير المشوبة بأية صبغة انفعالية، فالمواقف السارة نتذكرها أسرع من المواقف المؤلمة.

الظروف المساعدة على التعلم:

١. الاستعداد وموكباته (Readiness)

يعني الاستعداد وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة.

والاستعداد للتعلم هو مجموعة الخواص الموجودة عند الفرد والتي تعمل إما على تسهيل التعلم أو إعاقته.

أ ـ النضج Maturation

يعرف النضج على أنه التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بنية الفرد ووظائفها نتيجة لتكوينه الوراثي، دون أن تحتاج إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة. ويصاحب هذه التغيرات في بنية الإنسان تغيرات سلوكية شبه دائمة، والنضج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن الحي. وهو يحدث بطريقة لا شعورية ويستمر حتى وقت الرقاد، وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية.

إن عامل النضج هو عامل هام جدا في عملية التعلم، وقد أُجريت على النضج وعلاقته بالتعلم دراسات عديدة، دلت نتائجها على أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل وبكفاءة أعلى عندما يقدم لهم التعلم عند وصولهم إلى المستوى المناسب من النضج.

ب ـ الخبرة السابقة:

من العوامل التي تساعد على بناء الاستعداد لدى المتعلم مجموعة الخبرات التي تهيئه للتعلم وتسهله عليه. إن الطفل الذي لا يوجد لديه خبرة في مقابلة الرموز مع الصور أو الأشياء لا يكون مستعداً للتعلم والقراءة، حتى ولو كان مستوى نضجه الفيزيولوجي ومستوى نموه العقلي مناسبين.

إن الحركة الجديدة في التربية والتي تؤكد على أهمية حل المشاكل وتعلم

المفاهيم والتكنولوجيا التربوية الحديثة، كالتعليم المبرمج جميعها تؤكد ضرورة بناء المفاهيم التي تم تعلمها سابقا، وضرورة التدرج في ذلك خطوة خطوة.

جـ ـ مستوى الدافعية:

الدافعية هي حالة داخليةفي الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وهي مفهوم عام لا يشير إلى حالة خاصة محددة، وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة.

٢. تأثير الاتجاه أو الوضع العقلي (Mental set)

إن للاتجاه أثر كبير في التأثير على معدل التعلم، فالاتجاه الذي يتصف بالعنف والشدة أكثر تأثيراً من الاتجاه الذي يتصف بالهدوء والضعف، فالشخص الذي لديه اتجاه إيجابي نحو مادة التعلم، يحاول جاهداً وباستمرار اكتشاف أو تعلم طرق جديدة من أجل تحقيق أهداف التعلم. وقد أثبتت أكثر الدراسات أنه إذا توافر عند الشخص اتجاه نشيط وعنيف مع درجة عالية من التركيز، فإنه يكون أفضل بكثير من توافر اتجاه هادىء وبدرجة تركيز منخفضة. وقد دلّت الدراسات أيضاً أن محاولة واحدة مع تركيز ومستوى دافعية مرتفع أفضل من محاولات عديدة مع تركيز ضعيف ودافعية متدنية. لذا على المعلم إثارة اهتمام الطلاب وميولهم وتوليد الرغبة لديهم وتطوير أنظمة غير تامة والطلب منهم إكمالها وهذا يعتبر من أهم أهداف التعليم الرسمي.

٣. الأثر الخاص بالمعنى.

إن للمعنى أثر كبير في تسهيل التعلم وزيادة الاحتفاظ به، وقد دلت البحوث أيضا على أن المادة ذات المعنى تبقى مدة أطول بكثير من المادة غير ذات المعنى. فالمادة ذات المعنى تتوافر فيها الروابط بين أجزاء الموقف التعليمي، كما أن الترتيب والتنظيم للمادة يسهلان عملية التعلم، ويجعلانها تبقى مدة أطول في ذاكرة المتعلم. فاستبصار موقف ما، أي ادراك العلاقة بين أجزاء الموقف التعلمي يساعد على الاحتفاظ وعلى دوام التعلم.

كما أن استخـــدام الشيء له أثـر على دوام تعلمه.

٤. معرفة النتائج كعامل في التعلم Knowledge of Results

إن معرفة النتائج لها أثر كبير في زيادة الدافعية للتعلم،وقد دلت التجارب على أن عدم معـرفة النتائج عند الطلبة يساعد علـى تدني مسـتوى الأداء، كما أن ضبط نتـائـج محاولات التعلم التي يقـوم بها الفـرد تتيح له إمكانية التعرُّف على مواطن نجـاحـه وفشله أولاً بأول. فالطالب الذي يتعرف باستمرار على ما هو الصحيح وما هو الخطأ في سلوكه نحو الهدف يساعد على توجيه محاولاته إلى الطريق الصحيح.

٥. أهمية محاولات الاستذكار: التدريب (Training)

إن محاولات الاسـتـذكـار بعـد عملية القـراءة سواء أكان شفوياً أو عن طريق كتـابـة الشخص لما يتـذكـره بعـد القـراءة، يساعد على دوام التعلم؛ لأن الشخص الذي يستذكر يتعرف على ما تذكره وما لم يتذكره، وهذا يساعد على دوام التعلم مدة أطـول، والاستـذكـار يسـاعـد على تسهيل عملية التعلم؛ لأنـه يقـوم مقام التغذية الراجعة؛ مما يساعد التلميذ في التعرف إلى مواطن قوته ومواطن ضعفه.

- التعلم الكلي والتعلم الجزئي (Whole and part learning)

هناك تقارب في نتائج الدراسات حول موضوع التعلم الكلي والتعلم الجزئي، إذ لم تظهـر نتـائـج التجـارب أفضلية نوع ما على نوع آخـر، ولكن هنـاك دراسات أثبتت أنـه عنـد توافر المستوى العقلي الجيد، وعندما تكون المادة ذات معنى أيضاً، فإن التعلم الكلي يكون أفضل من التعلم الجزئي.

٧. أهمية الإرشاد على التعلم:

إنَّ للإرشاد أثر كبير في زيادة التعلم ودوامة خاصة إذا كان موجهاً للأساليب الجيدة في وقت مبكر. وقد ثبت أنَّ الإرشاد الذي يبدأ منذ المحاولات الأولى يكون أكثـر فائدة من الإرشاد الذي يأتي متأخراً؛ نظراً لأنَّهُ يحمي التلميذ من اكتساب العادات غير الجيدة في التعلم.

٨. إثابة التعلم:

جاء تورنـدايك بقانون الأثر الذي بدأه بالتأكيد على أن الثواب والعقاب لهما نفس الأثـر في عملية التعلم. ثم أثبت بتجـاربـه الـلاحقـة أن الثـواب أفضـل من العقـاب في دوام الاحتفـاظ ثم زاد على ذلـك أن الثواب يؤدي إلى أثر حسن ينتقل إلى ما حوله وهو ما سماه بانتشار الأثر.

٩. اتقان التعلم:

لقد دلت نتائج العديد من الدراسات على أن الاحتفاظ يكون أطول إذا تمَّ إتقـان التعلُّم. ويعـدُّ التعليم المـبرمج من الأساليب المساعدة على هذا الاتقان. ويتلَّخص هذا النوع من التعليم في تحليل السلوكِ المعقَّد إلى سلسلة مرتبة تبدأ من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة، ويراعى فيه ألا ينتقل التلميذ إلى مهمة جديدة إلَّا بعد اتقانه للمهمة السابقة لها.

النظريات التي تفسر دوام التعلم وانتقاله وتعميمه:

انتقال أثر التعلم:

يتعلّم الأفـراد المعلومـات والمهارات والاتجاهات في المدرسة، والهدف من هذا التعلم هو أن يكـون المتعلم قادراً على الإفـادة من معلومـاتـه ومهـاراته واتجاهاته في حياتـه داخـل المـدرسـة أو خارجهـا. وعليه فإن المدرسة تكون فعالة والتعلم يكون ناجحـاً إذا تمكن المتعلمـون من توظيف ما يتعلمـونـه في المـدرسة وفي الحياة اليومية العملية خارجها. ولكن هل تستطيع المدرسة أن تعرف مسبقاً ما يحتاج إليه الفرد في حياتـه بعـد المـدرسـة أو خارجها؟ الجواب بالطبع لا، غير أن المدرسة تبقى مسؤولة عن تعليم المتعلمـين خبرات شبيهة بخبرات الحياة؛ حتى يكونوا قادرين على ممارسة حياتهم في المواقف الجديدة التي لم يألفوها في المدرسة.

إن المقصـود بانتقـال أثـر التعلّم أو أثـر التـدريب هو أن يكـون الفرد قادراً ـ

نتيجـة لما يتعلمـه في المـدرسـة ـ على التصرف في مواقف أخرى ذات صلة بالمواقف السـابقـة؛ وعلى سبيل المثال فإن الشخص الذي يتعلم الضرب على إحدى الآلات المـوسيقية يكـون قادراً على استخـدام آلـة موسيقية أخرى مشابهة لها أو قريبة الشبه بها. والشخص الـذي يتعلم في المـدرسـة تنـاسق الالوان يتوقع أن يكون قادراً على اختيار ملابس منـاسبـة ومتنـاسقـة، كما أن من يستطيع قيادة سيارة صغيرة يتوقع أن يكـون قادراً على تعلم قيادة سيارة كبـيرة أكثر من شخص آخر لا يتقن قيادة السيارة الصغـيرة؛ مما يعني أن تدربـه على قيادة السيارة الصغـيرة قد أثـر إيجـابياً على تعلمه قيادة السيارة الكبيرة. فالذي حدث هو انتقال أثر التدريب بشكل إيجابي.

وقـد يكـون انتقـال أثـر التدريب سلبياً، كالطفل الذي يتعلم درساً في اللغة الانجليزية، ثم ينتقـل مبـاشرة إلى تعلم درس آخـر في اللغـة الفرنسية، فإذا حاول هذا الـطفـل تعميم ما تعلمـه في اللغة الأولى ونقله إلى اللغة الثانية فإنه قد يقع في أخطاء نتيجة هذا التعميم. فانتقال أثر التدريب هنا يعدُّ سلبياً ومعيقاً.

انتقال أثر التدريب ونظرية الملكات العقلية:

تستنـد نظرية الملكـات العقلية إلى أن العقـل البشري مكون من مجموعة من الملكـات المستقلة، كملكـة التـذكـر، وملكـة الحفظ، وملكـة الإرادة، وملكـة الاستـدلال، وان كل ملكـة من هذه الملكـات تحتـاج إلى تدريب من أجـل تقويتها وتهـذيبهـا. فإذا أردنـا مثـلاً تنمية ملكة التذكر، فإن علينا أن ندرس مادة التاريخ، وإذا أردنـا أن ننمي ملكـة التصور فإننا نحتاج إلى مادة الشعر؛ وإذا أردنا أن ننمي ملكة المحاكمة، فإن علينا أن ندرس مادة المنطق وهكذا.

إذن لكـل ملكـة مادة دراسية خاصة بها، وهي المادة الوحيدة التي تدرب هذه الملكـة. وقـد انعكست هذه النظرية على المناهج الدراسية التقليدية التي تحتوي على مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، كالرياضيات والتاريخ والشعر والمنطق.

وتجـدر الإشـارة إلى أن أنصار مدرسة الملكات العقلية قد اعتبروا أن المطلوب

هو التـدريب الشكـلي، ولـذلك فإن اهتمامهم بمحتوى المادة ليس لأنه مهم في حد ذاته، وإنما لأنه يساعد على تدريب الملكة المرتبطة به بغض النظر عن قيمته.

وقـد تعـرضت هذه النـظرية إلى انتقـادات شديدة نتيجة لتقدم علـم النفس، وكـان لأبحـاث تورنـدايك التي نشرها سنة ١٩٢٤ تأثير هام على إثبات عدم صحة نظرية الملكـات، حيث لم يثبت أن لأي مادة دراسية قيمـة ذاتية في تحسين أي قدرة أو ملكة عقلية، كما ساهمت دراسات وليم جيمس في توضيح ضعف نظرية الملكات.

النظريات الحديثة في تفسير انتقال أثر التدريب:

إن دراسـات علم التفس الحـديث قد أفـرزت عدداً من النـظريات المـرتبطة بانتقال أثر التدريب، وهذه النظريات هي:

أ ـ نظرية نورندايك:

أوضـح تورنـدايك أن المـادة الـدراسية ليس لها قيمـة خاصـة، أو قوة خاصة تحقق تدريباً حتمياً لملكة عقلية معينة، وقد حاول تفسير انتقال أثر التدريب في ضوء وجـود عدد من العنـاصر المشـتركـة بين موقف سابق ومـوقف جديد، وهذه النظرية تسمى نظرية العناصر المتماثلة، وهي تستند إلى المسلمة التالية:

يحدث انتقــال أثـر التـدريب من موقف سابق إلى موقف جديد على أســاس وجـود عنـاصر متـماثلة بين المـوقفـين، وكلما ازداد التـماثل بين الموقفين زاد انتقال أثر التدريب، وكلما قلّ التماثل بينهما ضعف انتقال الأثر.

أمثلة:

إنّ تعلم الـطباعة باللغة الانجليزية يسهل عملية تعلم الطباعة باللغة العربية بمقدار ما في المهارتين من عناصر متماثلة.

إنّ تعلم العزف على آلة موسيقية يسهل عملية تعلّم العزف على آلة موسيقية أخرى بمقدار ما في الآلتين من عناصر متماثلة.

ب ـ نظرية الجشتالت:

يرى أنصار مدرسة الجشتالت أنّ وجود العناصر المتماثلة ليس هو الأساس في انتقال أثر التدريب، لأنهم لا يؤمنون بالأجزاء والعناصر الجزئية المنفصلة، وفيما يلي توضيح لانتقال أثر التدريب من وجهة نظرهم.

ينتقل أثر التدريب من موقف إلى آخر إذا كان هناك تشابه في الإطار العام أو النمط العام بين الموقفين. وعلى سبيل المثال إذا تعلّم جندي أو قائد لعبة الشطرنج، فإن هذا التعلّم قد يساعده في تعلّم مهارات القتال؟ لأنّ لعبة الشطرنج تشابه في نمطها العمليات والخطط العسكرية.

وكذلك فإنّ تعلم قراءة الرسوم البيانية يساعد على تعلم قراءة الخرائط بمقدار التشابه في النمط العام للموقفين.

جـ ـ نظرية «جد» Judd

تستند هذه النظرية إلى فكرة التعميم، حيث يستطيع الفرد أن يعمم خبرة اكتسبها في موقف على موقف آخر، فالتعميم يحدث نتيجة للفهم. فالطالب الذي يتعلم مبادىء الحساب جيدا، يستطيع اتقان الحسابات التجارية، والطالب الذي يعرف قوانين انكسار الضوء يستطيع إدراك مواضع الأشياء المغمورة تحت الماء بدقة.

إن عملية الانتقال هنا تمت عن طريق التعميم فبعد أن يفهم المتعلم مهارة ما، فإنه يستطيع أن يطبق هذه المهارة في مواقف أخرى جديدة.

التعلم الجيد وانتقال أثر التدريب:

إنّ خصائص التعليم الجيد تظهر في قدرة الفرد على تحقيق واحد من أبرز أهداف التربية وهو انتقال أثر التدريب، بحيث ينعكس ما يتعلمه الطالب في المدرسة على حياته العملية أو المواقف التي يعيشها خارج المدرسة، ولذلك كان من المهم أن يتدرب كل معلم على الطرق المناسبة التي تمكن طلابه من الإفادة من التعلم، وانتقال أثره إلى مواقف أخرى. وبعبارة أخرى أن يكون قادراً على توفير الظروف المناسبة التي تهيء انتقال أثر التعلم، وتتمثل هذه الظروف في تحقيق

شروط التعليم الجيد، فالتعليم الجيد هو التعليم الـذي يؤدي إلى زيادة انتقال الأثر من المـواقف الصفية إلى مواقف أخـرى جديدة. وعليه فإن مراعـاة الشروط التـالية تساعد على انتقال أثر التعليم[٢]:

١. تحديد أهـداف التعليم بدقـة، وصياغتهـا بشكـل سلوكي يسمـح للمعلم بأن يوضحهـا للمتعلم، فالأهـداف المحـددة بشكل سلوكي تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على إدراك المـوقف وفهمـه بدقة، أو إدراك العـلاقات بينه وبين المواقف الأخرى؛ مما يسهل عملية الانتقال.

٢. تصميم أهـداف التعليم وأساليبه وأدواته بحيث تسمح بالانتقال. فالانتقال لا يحدث آلياً، وإنـما يحدث نتيجـة تخطيط وتـوجيه. وعليه فالمعلم مسؤول عن استخـدام الـطرق المتنوعة في التدريس، وعن ربط هذه الطرق بمواقف عملية أدائية، وعن مساعدة طلابه على تقديم الأمثلة العملية في المواقف الصفية التي ينظمها.

٣. التعلم الإتقاني يرتبط بانتقال أثر التدريب، لأن وصول المتعلم إلى مستوى عال من الإتقـان في المـواقف الصفية يسـاعـده كثـيراً في نقـل ما يتعلمه إلى مواقف جديدة، والتعلم الإتقاني يتميز بدقة الأداء والفهم الواعي؛ مما يؤدي إلى سهولة انتقال التعلم.

٤. اهتـمام المعلم بتقديم مواقف متكاملة في الصف يساعد على نقل التعلم وزيادة قدرة الـطالب على التـطبيق. فهـو حين يقـدم موقفـاً متكـامـلاً للطلاب حول ظروف الـزراعـة وشروطهـا وأنـواع المـزروعـات والأضرار التي تتعـرض لها في معـرض تدريسـه للحـديقـة المنـزلية، فإنه يساعدهم على إدراك موقف متكامل يسهل تطبيقه في الحياة العملية.

٥. توضيح عناصر الموقف التعلمي وتأكيد التمييز بين المثيرات المختلفة يساعد على وقف الانتقـال السلبي. وعليه فينبغي على المعلم أن يصمم المـوقف التعليمي

---

(١) هشام عليان ود. صالح هندي، الممحص في علم النفس التربوي، ١٩٨٧، ص١٦٤-١٦٥.

بحيث يميز بوضوح بين مثير ومثير، حتى لا تختلط الأمور على المتعلم، فيصدر استجابات خاطئة نتيجة تداخل المثيرات، وعدم القدرة على التمييز بينها.

٦. تعزيز الاستجابات الصحيحية يؤدي إلى تثبيت هذه الاستجابات، في مواقف أخرى.

٧. تأكيد أهمية التعليم الذاتي بدلاً من الحفظ والتلقين؛ لأن ذلك يساعد المتعلم على اكتساب طرق التعلم، وبالتالي فإنه يستخدم هذه الطرق في المواقف الجديدة التي يواجهها. أما اذا كان التعليم تلقينياً فإنّ انتقال أثره يكون محدوداً جداً إن لم يكن معدوماً.

٨. تأكيد أهمية أساسيات المادة الدراسية، وهي المفاهيم والمبادىء والقوانين العامة، والتركيز عليها بدلا من الاهتمام بالتفصيلات الجزئية. إنّ إدراك الطالب لهذه الأساسيات وفهمه لها يساعده على تطبيقها في مواقف جديدة.

٩. تأكيد أهمية تنمية الاتجاهات والقيم، وإبراز الأهداف الانفعالية في عملية التعلم؛ ولا يخفى بأنّ تنمية الاتجاهات والقيم في المواقف الصفيّة تساعد المتعلم على التصرف في المواقف الجديدة.

١٠. اهتمام المعلم بتوجيه التعليم، فالتعليم يجب أن يكون موجهاً بحيث يصاحبه توضيح للمهام المطلوب القيام بها وللطرق المناسبة لأدائها.

قياس مدى دوام التعلم:

هناك ثلاثة أنواع من المقاييس يمكن استخدامها لمعرفة دوام التعلم أو الاحتفاظ:

١. الأسئلة المقالية:

تستخدم الأسئلة المقالية إذا كان الهدف هو قياس كمية المادة المحتفظ بها، حيث يقدم فيها إلى التلميذ سؤال أو أكثر، وبعدها يقوم التلميذ باستدعاء أو إعادة التكوين، فيعطي جواباً مباشراً دون الاعتماد على تلميحات مساعدة للوصول إلى

الجـواب الصحيح، وهـذا النـوع من الأسئلة لا يعـطى التلميذ فيه علامـة عالية، وذلك لأنه من الصعب عليه تذكر كل الأشياء التي يتعلمها بالفعل.

٢- الأسئلة المـوضـوعية - الاختيار من متعدد Multiple choice تستخدم هذه الاسئلة من أجـل التعـرف على الاجـابـة الصحيحة، لذا فهو يعطى علامة افضل عند قياس الاحتفـاظ أو دوام التعلم، فالإجـابـة الصحيحة موجودة وما على التلميذ إلا التعرف عليها.

٣. إعادة التعلم:

غالبـاً ما يستخـدم هذا النوع من المقاييس في المختبر، حيث يكون الاعتماد فيه على عدد المحـاولات أو على الجهـد الـلازم أو العـرض اللازم لحفظ الشيء إلى مـستـوى معـين، وعـلى سبيل المثـال: إذا احتـاج شخص ما إلى عشر محاولات لحفظ موضـوع ما وبـعـد فترة احتـاج لخمس محاولات لحفظ نفس الموضوع، فإن نسبة النسيان ستكون ٥٠٪، ونسبة الاحتفاظ ٥٠٪.

الوحدة الرابعة

العوامل التي تؤثر في التعلّم الصفي

الدافعيـــة:

معناها، وظيفتها، العوامل المؤثرة في قوتها، المستوى المناسب للدفع وأنـواعه، نظريات الدافعية، توفير الدافعية العامة للتعلم المدرسي، أساليب استخدام الدافعية في زيادة التعلم الصفي.

الاستعداد:

معنـاه، المبـادىء العـامـة المتصلة بنمـوه، العـلاقة بين مهمة تحديد الاستعـداد والمهـمات التعليميـة الأخـرى، أنـواعـه، اتجـاهـات في تفسيره، أساليب تحديده من أجل زيادة التعلّم الصفي.

التدريب:

- معناه وأهميته، أنواعه.
- أنواع التعلم التي تتطلب تدريباً.
- مفهوم انتقال أثر التدريب.
- أنواع انتقال أثر التدريب.
- العوامل المؤثرة في انتقال أثر التدريب.

المناخ الصفي:

- أنماط الإدارة الصفية.
- أثر كل نمط من أنماط الإدارة الصفية على التعلُّم.
- مفهوم الثواب والعقاب.
- أثر الثواب والعقاب في التعلّم الصفي.

العوامل التي تؤثر في التعلّم الصفي

أولاً: الدافعية:

مفهوم الدافعية:

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين[1]. وهي مفهوم عام(*). لا يشير إلى حالة خاصة محددة، وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة.

مفهوم الدافعية للتعلّم:

في ضوء المفهوم السابق للدافعية يتبيّن لنا أنّ الدافعية للتعلّم تشير إلى حالة داخلية في المتعلّم تدفعه إلى الانتباه الى الموقف التعلّمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقّق التعلّم كهدف للمتعلّم.

---

(١) لطفي سوريال، مرجع سابق، ص٢.

(*) الدافع مفهوم عام مركب يشمل عدة مفاهيم من ضمنها الحاجة والحافز والباعث؛ ونظراً لكثرة ما يحدث من خلط بين هذه المفاهيم فقد ارتئى تناولها على النحو التالي:

١- الحاجة: وتشير إلى نقص في شيء معين يؤدي استكماله بالفرد إلى استعادة توازنه وبالتالي إلى تسهيل توافقه وسلوكه العادي.

٢- الحافز: ويشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغير في ناحية عضوية عنده. وهذا التوتر الزائد يجعل الفرد مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين بهدف إشباع حاجته أو استعادة توازنه الفسيولوجي ومن الأمثلة على الحوافز حافز الجوع وحافز العطش وحافز الاحساس بالبرودة أو السخونة... الخ.

٣- الباعث: ويشير إلى الشيء الذي يهدف إليه الفرد ويوجه استجاباته سواء نحوه أو بعيداً عنه، ومن شأن الباعث أن يعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الفرد ومن الأمثلة على البواعث الطعام الذي يقابل حافز الجوع والماء الذي يقابل حافز العطش ونحو ذلك.

وظيفة الدافعية في التعلّم:

من الثابت أنّه لا تعلّم بدون دافع معين، نظراً لأنّ نشاط الفرد وتعلّمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معيّن تحدّده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف. وتؤدي الدافعية في التعلّم وظيفة من ثلاثة أبعاد هي[٢]:

١. إنّها تحرّر الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطاً معيناً لديه.

٢. إنّها تجعل الفرد يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف[*].

٣. إنّها تجعل الفرد يوجّه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، أي حتى يصل إلى هدفه.

ومن المعلوم أنّ التعلّم لا يكون مثمراً إلاّ إذا كان هادفاً إلى بلوغ غرض معيّن؛ مما يؤكد على أهمية الدافعية في التعلّم.

العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلّم:

تتوقف قوة الدافعية للتعلّم على مراعاة ما يلي:

١- أن يقوم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلّمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحقيقه.

٢- أن يراعي المعلّم في اختياره للأهداف والمحفّزات أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأنّ ذلك يساعد على تشجيع

---

(٢) د. أحمد زكي صالح، مرجع صالح، ص٣٣٦-٣٣٧.

(*) عندما يكون لدى الفرد ميل نحو شيء معين فإن هذ الميل يؤدي دوره على نحو ما يلي:
- يوجد لدى الفرد حالة توتر نفسي قد تفضي به إلى سلوك معين لاشباع هذا الميل.
- يحدو بالفرد إلى العمل بطريقة معينة لاختيار السلوك المرتبط بهذا الميل وتوجيهه.

تقدّم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة.

٣ـ أن يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسباً لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية؛ لأنّ ذلك يؤدي إلى زيادة قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاط المحققة للهدف. ومن الثابت أنّ التلاميذ يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق الهدف الذي يجدون أنّه في مستوى يتعذر عليهم الوصول إليه.

٤ـ أن يلحق المعلّم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة؛ لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع. ومن الثابت أنّ مرور وقت طويل بين إنجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلّم، ويجعل تعطّشه للحصول عليها فاتراً(٣).

ومما تقدم يتبين لنا أن كفاءة المعلم في استغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم تعدّ شرطاً لنجاحه في تحريكهم للنشاط، وفي توجيه هذا النشاط، وضمان استمراره، حتى يتحقق الهدف. ومع ذلك فإن عليه أن يراعي عند قيامه باستغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلّمهم ما يلي:

- أن يراعي عدم الافراط في استخدام المكافآت، حتى تنجح الإثابة في تكوين ميل حقيقي نحو الخبرة المتعلمة، وحتى لا يصبح هدف التلاميذ من مزاولة النشاط محصوراً في نيل المكافأة.
- أن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين تلاميذه، كعامل مشجع لهم على التقدم؛ حتى لا تنحرف عن غايتها فتهدم ما بينهم من علاقات إنسانية.
- أن يتعرّف إلى معدل التقدم عند كل واحد من تلاميذه ومستوى تحصيله؛ حتى لا يعمل على رفع مستوى طموح بعضهم إلى درجة تفوق مستوى استعدادهم؛ مما قد يقودهم إلى فشل ذي أثر سيء وإلى شعور مرير بالإحباط.

---

(٣) د. رمزية الغريب، مرجع سابق، ص٥٠٤.

المستوى المناسب للدفع:

لما كان التلميذ يتعلّم بطريقة أفضل عندما تستثير دوافعه الداخلية نشاطه التعليمي(٤)، فإن السؤالين اللذين يردان إلى الذهن في هذا المقام هما:

* هل تؤدي زيادة الدفع دائمًا إلى تسهيل التعلّم والأداء؟
* ما العلاقة بين صعوبة العمل والحدّ الأنسب من الدفع الذي يتيسر عنده التعلّم؟

لقد أظهرت التجارب التي أُجريت لدراسة المستوى المناسب للدفع عدة نتائج لعلّ من أبرزها فيما يتعلق بالإجابة عن السؤالين المذكورين ما يلي(٥):

١- إنّ التعلّم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة.

٢- إن زيادة الدافع إلى حد معين يؤدي إلى تسهيل الأداء، ولكن الدرجات المتطرفة من الدافعية (قوة أو ضعفاً) قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء. وهذا الأثر المعطل قد ينتج عن الضعف الجسماني (مع زيادة الدافعية) أو عن ظهور استجابات دخيلة، أو عن ظهور بعض الحالات الانفعالية (كالقلق في حالة زيادة الدافعية أو التبلّد الانفعالي في حالة نقصانها).

٣- إنّ الحدّ المناسب من الدافعية لتسهيل التعلّم يتناقص كلما زادت صعوبة العمل.

ويترتب على المعلم في ضوء هذه النتائج ضرورة مراعاة ما يلي:

- أن تكون درجة إثارته لدافعية تلاميذه للتعلم معتدلة، حتى تؤدي وظيفتها في تسهيل تعلمهم وتحسين أدائهم.
- أن تكون النشاطات التعلمية التي يوفرها لتلاميذه مناسبة لمستوى تطورهم

---

(٤) د. سيد خير الله، علم النفس التعليمي، ص١٢.

(٥) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٣٣٢-٣٤٣.

المعـرفي، حتى يقبلوا عليهـا بحـماس. ومن الثابت أن توافر الاستعداد التطوري اللازم لتعلم موضوع جديد يعد شرطا جوهريا لايجاد الدفع الكافي لتعلم هذا الموضوع[٦]

أنواع الدفع:

الدفع نوعان: داخلي وخارجي، وفيما يلي شرح موجز لكل منهما:

أولاً: الـدفـع الـداخـلي: وفيه يرتبط الحـافـز بالهدف التعلمي لدى المتعلم، ويكـون التعـزيز متمثـلا في الرضا الناتج عن النشاط التعلمي، وعن بلوغ الهدف. وهـذا النـوع من الـدفـع يسـاعـد على أن تكون النتاجات التعلمية قوية الأثر لدى المتعلم، وقـادرة على الانتقـال أفقياً ورأسياً. وتـوفـير الـدفع الداخلي يتم من خلال توظيف الأنشطة التي يزاولها التلاميذ في مجالات اللعب والاستكشاف والاكتشاف في تنظيم تعلمهم. ومن المعروف أنّ هذه الأنشطة تعدّ طرقاً طبيعية للتعلّم، نظرا لحب التـلاميذ لها ورغبتهم في مزاولتهـا، وعـلى سبيل المثال فإنه يمكن توظيف اللعب في تنـظيم تعلم التـلاميذ على مستـويين: مستوى الألعاب التربوية الصريحة، ومستوى إدخال روح اللعب (والمتمثل في الحرية والتلقائية والتعبير عن الذات والاستمتاع) في النشـاطـات المـدرسية. أما الاستكشاف فيمكن توظيفه بإثارة حب الاستطلاع لدى التلاميذ؛ مما يشجعهم على طرح الأسئلة. وأما الاكتشاف فيمكن توظيفه من خلال إتـاحـة الفـرصـة أمام التلاميذ لاكتشاف الكيفية التي تعمل بها الاشياء؛ ومن شأن ذلـك أن يسهم في إدخـال البهجـة والسرور على نفوسهم، وأن يساعد على تربيتهم التربية الجيدة.

ثانياً: الـدفـع الخارجي: ويقوم على وسائل حفز أو تعزيز خارجة عن العمل نفسـه، كالعـلامـات، وعبـارات التقـدير، والجـوائـز المادية، ونيل إعجاب الزملاء وتقـديرهم، أو نيل رضا الوالدين، ونحو ذلك. ومن الأمور التي ينبغي أخذها بعين

---

(٦) د. عبدالملك الناشف، تنظيم تعلّم التلاميذ، ص٢.

الاعتبار فيما يتعلق بهذا النوع من الدفع ما يلي(٧):

- إن الدفع عن طريق المكافأة أفضل بوجه عام من الدفع عن طريق العقاب.
- إن العلامات والمكافآت والعقوبات التي تكون نتيجة طبيعية للعملية التعليمية يكون لها تأثير دافعي قوي، ونتاجات مصاحبة قليلة، أما العلامة أو المكافأة أو العقوبة التي تفتقر إلى الصلة الوظيفية بالموقف التعليمي، فإنها قد تؤدي إلى التعلّم، ولكنه تعلّم سريع الذبول، وقد تصاحبه نتاجات تعلمية ضارة.
- إن الثناء أفضل من التأنيب، والتأنيب أفضل من التجاهل.
- إن المنافسة كدافع اجتماعي قد تكون مفيدة في تعلّم المعومات والمهارات الآلية، ولكنها عديمة التأثير على الأعمال الإبداعية التي تحتاج إلى مخيلة، وقد تلحق آثاراً نفسية سيئة بالمتعلمين.
- إن الدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق، ونيل تقديرهم، والإسهام في التخطيط، واتخاذ القرارات، يكون لها في العادة تأثيرات إيجابية قوية على التعلم المباشر والتعلم المصاحب.

إن استخدام الدفع الخارجي يتطلب الحذر من جانب المعلم؛ بمعنى أن يراعي في استخدام الحوافز الخارجية صلتها بالموقف التعليمي، وأن يتجنب ما قد ينجم عن سوء التوظيف من نتاجات تعلمية سلبية. كما أن عليه ان يهتم بتوفير دافع داخلي للتعلم، إلى جانب استخدامه الحوافز الخارجية بصورة مرضية.

نظريات الدافعية:

على الرغم من تعدد نظريات الدافعية التي تناولت شرح السلوك الإنساني وتفسيره، إلا اننا سوف نقتصر على التعريف الموجز بأربع نظريات منها تعد أوسعها شهرة وأكثرها أهمية وهذه النظريات هي(٨):

---

(٧) Magary, J.F; and others (editors) Contemporary Reading in Educational Psycholgy 1970, p: 8-9.

(٨) د. عبدالمجيد تشواتي. علم النفس التربوي، ص٢٠٧-٢١٧.

١ . النظرية الإرتباطية:

وتعزى إلى السلوكيين الذين يفسرون الدافعية بدلالة مفاهيم معينة كالحافز والحرمان والتعزيز. ومن أبرز أعلامها ثورندايك وهل وسنكر. فثورندايك يفسر الدافعية بقانون الأثر وفحواه أنّ الاشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها. وأن الانزعاج أو عدم الإشباع الذي يتلو الاستجابة يؤدي إلى إضعافها. وعليه فإن المتعلم يسلك أو يستجيب انطلاقاً من رغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.

أما هل فيستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز للدلالة على متغير متداخل بين الحاجة والسلوك. والنموذج التالي يبين تحديد (هل) لعلاقة السلوك بكل من الحاجة والحافز.

نموذج رقم (١)

تحديد علاقة السلوك بالحاجة والحافز

حاجة ← حافز ← سلوك ← اختزال الحاجة

فالحاجة في نظره تمثل متغيراً مستقلاً يلعب دوراً هاماً في تحديد الحافز كمتغير متداخل يؤدي الى تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال السلوك؛ مما يعزّز السلوك وينتج التعلّم.

أما سكنر فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بدرجة حرمانه، حيث يؤدي التعزيز الى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي الى تعلمها؛ مما يشير إلى أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بانتاج السلوك المرغوب فيه.

٢ . النظرية المعرفية:

وتقوم بتفسير الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد ومبادأته وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه. ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدلّ جميعها على الدافعية الذاتية. ولا يخفى بأن الاستطلاع، والرغبة في النجاح هي من الدوافع الدالة على وجود الدافعية الذاتية، وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه. ويعدّ اتكنسون من أبرز أعلام النظرية المعرفية، وترتبط وجهات نظره في الدافعية بدافعية التحصيل على نحو وثيق. ويشير إلى أنّ الرغبة في إنجاز النجاح تمثل دافعاً مكتسباً وتشكّل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهذه المتغيرات هي:

- الدافع لإنجاز النجاح: وهذا الدافع يشير إلى أنّ رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح الممكن هي التي تؤدي إلى إقدامه على أداء مهماته بنشاط وحماس كبيرين. ويعزى تباين المتعلمين في مستوياتهم التحصيلية إلى هذا الدافع، حيث توجد علاقة طردية بين ارتفاع مستوى التحصيل لدى المتعلم وارتفاع هذا الدافع.
- احتمالية النجاح: ويشير هذا المتغير إلى أن احتمالية نجاح المتعلم تكون كبيرة، إذا كان يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة؛ ذلك لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه. وتجدر الإشارة إلى أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تعدّ من الأمور التي تقلل من مستوى احتمالية النجاح.
- قيمة باعث النجاح: ويشير هذا المتغير إلى وجود علاقة طردية بين ازدياد صعوبة المهمة وكبر قيمة الباعث، بمعنى أنّ المهمة الأكثر صعوبة تتطلب باعثاً (إثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع. وعليه فإن المهام الصعبة التي ترتبط ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية.

ومما تقدم يتبين لنا أن هناك ارتباطاً قوياً بين قدرة المتعلم على التعلّم ونزعته الدافعية لإنجاز النجاح. وبما أن هذه النزعة مكتسبة فإن بالإمكان تعديل تلك

القـدرة. وعليه فأي تعـديل يطرأ على أيٍّ من المتغيرات الثلاثة المشار إليها يؤدي إلى تعـديل دافعية المتعلم لإنجـاز النجـاح. وهـذا بدوره يؤدي إلى تعـديل قدرتـه على التحصيل المدرسي.

٣. النظرية الإنسانية:

وتقـوم هذه النـظرية بتفسـير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثـر من علاقتهـا بدراسات التعلّم، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو (١٩٧٠) الـذي يرى أنّ الـدافعية الإنسـانية تنمـو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستـوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، وهو يرى أنّ الحاجات ذات المستوى المرتفع لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات الأمنية. والحاجات التي تضمنها تصنيف ماسلو الهرمي هي:

- الحاجات الفيزيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والشراب والراحة.
- حاجات الأمن كالحاجة إلى السلامة والأمن والطمأنينة.
- حاجـات الحب والانتـماء، وهـذه الحـاجـات هي التي تحدو بالفرد إلى المساهمة في الحياة الاجتماعية.
- حاجات احترام الذات، وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته كفرد متميز.
- حاجـات تحقيق الذات، وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي وكلي.
- حاجـات المعـرفـة والفهم، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات.
- الحاجات الجمالية، وتدل على الرغبة في القيم الجمالية. وتتجلى في تفضيل التركيب والنـظام والنفـور من الفـوضى وعـدم التنـاسق، هذا وسـيرد تصنيف لاحق لهذه الحـاجـات. ولنـظرية ماسلو أهمية كبيرة في مجال التنشئة والتربية. حيث أن إدراك الآبـاء والمعلمـين والمـربين لحقيقة هرمية الدوافع الإنسانية، وضرورة إشباع بعض

الـدوافـع الـدنيا للتمكن من إشبـاع الـدوافع ذات المستوى الأعلى، يبصر هؤلاء بالعديد من الأمور التي يجب مراعاتها أثناء تنشئة الأطفال وتربيتهم.

٤ . نظرية التحليل النفسي:

تستخدم هذه النظرية التي تعود في أصولها ومعظم مفاهيمها إلى فرويد مفهوم التعـزيز واللاشعور والكبت عند تفسير السلوك السوي وغير السوي على حد سواء. ففـرويد يقـول بدافعية لاشعـورية، ويرى أنّ معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعة بحـافـزين غريزيين هما حافـز الجنس والعـدوان. وهو يؤكد على أهمية تفاعل هذين الحـافـزين مع خبرات الـطفولة المبكرة، وأثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنسـاني. ومن الـواضح أن ما تقدمه نظرية التحليل النفسي من مفاهيم وتفسيرات لتـطور السلوك الإنسـاني وآلياتـه يسـاعـد المعلم على فهم المـزيد من سلوك طلابه، وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم؛ مما يؤدي الى تحقيق تعلّم أفضل.

توفير الدافعية العامة للتعلم المدرسي:

إن توفـير مواقف سوية لدى التـلاميذ نحو التعلم المدرسي بوجه عام يعد أمراً جوهــرياً في إيجـاد الـرغبـة في التعلّم والتحصيل لديهم، ولعـل من أبـرز العـوامـل المساعدة في تحقيق ذلك ما يلي:

أولاً: أن يهتم المعلم بحـاجـات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية؛ نظراً لأنّ هذا الاهتـمام يمثـل دافعـاً فعـالاً للتعلّم، ويؤدي توافـره الى حدوث التعلّم بصورة مناسبة(٩). وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الحاجات:

أ ـ الحاجات العقلية: ومن أبرزها ما يلي:

١ـ الحاجة للإثارة: وتظهر في رغبة الطفل واندفاعه للتعرّف على أشياء وأحداث غير مألوفة.

---

(٩) د. عمر الشيخ، ادارة الصفوف والتعيينات الدراسية، ص٧ـ٨.

٢ـ الحاجة للعب بالأشياء ومعالجتها وإجراء تغييرات عليها: وتظهر في رغبة الطفل في تناول الأشياء ومعالجتها، وفيما يقوم به من أنشطة كالفتح والغلق والتحليل والتركيب ونحو ذلك.

٣ـ الحاجة إلى التحصيل: وتظهر في رغبة الطفل في تأدية الواجبات المطلوبة منه، وبذل قصارى جهده في مذاكرة دروسه وفي الاستعداد للامتحانات.

ب ـ الحاجات النفسية والاجتماعية: ومن أبرزها ما يلي:

١ـ الحاجة إلى الانتماء: وتظهر فيما يبديه الطفل من اهتمام بالعلاقات الإنسانية، والتي تتمثل في رغبته بالابقاء على علاقة حميمة وطيبة مع الآخرين، سواء أكانوا جماعة الزملاء في المدرسة، أم جماعة الرفاق في الحي، أم أفراد الأسرة.

٢ـ الحاجة إلى الاستقلال: وتظهر في رغبة الطفل في أن يكون ذاتاً مستقلة لها أغراضها، ولها الحق في أن تتصرف وفقاً لهذه الأغراض.

٣ـ الحاجة إلى السيطرة: وتظهر في رغبة الطفل في التأثير على الآخرين وإخضاعهم لارادته؛ حتى يلبوا رغباته ويحققوا مطالبه.

٤ـ الحاجة إلى العدوان: وتظهر في لجوء الطفل إلى نوع من استخدام القوة في تعامله مع الآخرين، كمحاولة منه لاحراز المكانة بينهم. ومع أن هذه الحاجة تتصل بالحاجة إلى المكانة، إلا أنها تختلف عنها من حيث ان الثانية تتضمن الحاجة إلى التقدير.

٥ـ الحاجة إلى التمجيد: وتظهر في رغبة الطفل في قيام الآخرين بمدحه، والثناء عليه، وفي اعترافهم بذكائه ونباهته وتفوقه.

٦ـ الحاجة إلى المساعدة: وتظهر في اعتماد الطفل على الآخرين في تحقيق متطلباته.

إنّ الحاجات المذكورة وحاجات أخرى غيرها تشكل مصدراً مهمًا للمعلم، ومن واجبه أن يراعي أثرها، ويعمل على إشباعها في الحدود التي تتفق مع مصلحة التلاميذ وتشجع تعلمهم، كما ينبغي عليه أن يضع في اعتباره أن هذه الحاجات لا تكون واحدة عند كل التلاميذ، وانما تتفاوت تبعاً لتفاوت استعدادهم وقدراتهم

وميولهم، وتبعاً لتفاوت مستويات أسرهم الاقتصادية والثقافية[10]. وعلى المعلم ألا يقتصر في استغلاله لهذه الحاجات على مرحلة صياغته للأهداف أو اختياره للنشاطات التعليمية التعلُّمية، وإنما عليه أن يتعدى ذلك إلى توفير الجو الصفّي المشجّع الذي يشعر فيه الطفل بأنه مقبول وله كيانه، وإلى استخدام وسائل المدح والثواب والعقاب[11].

ثانياً: أن تتخذ الأسرة وأهل الحي مواقف سوية من المدرسة كمؤسسة تربوية، ويتجلى ذلك في تجنب نقد المدرسة من جانب الراشدين في الأسرة، وفي اهتمام أهل الحي بسد احتياجات المدرسة؛ ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إيجاد مواقف سوية من المدرسة لدى التلاميذ.

ثالثاً: أن يتوفر للتلاميذ جو تعلّمي مفعم بالأمن والحرية، سواء أكان ذلك في بيئة المدرسة أم في الصف، ويتأتى ذلك من خلال احترام شخصيات التلاميذ، وتقبّل أفكارهم دون سخرية أو تهكم، والامتناع عن إيقاع العقاب البدني بهم.

رابعاً: أن تتاح فرص النجاح أمام التلاميذ. ويتأتى ذلك من خلال مراعاة استعدادهم للتعلّم أثناء تخطيط النشاطات التعلّمية، وبتقدير إنجازات التلميذ في ضوء إمكاناته هو وليس بالمقارنة مع أقرانه، ومن الثابت أنّ النجاح يدفع إلى مزيد من النجاح[12].

خامساً: أن تتوافر ظروف مادية في غرفة الصف تشجع على التعلّم، ومن الأمثلة على ذلك تنظيم مقاعد التلاميذ على نحو يساعدهم على الإسهام الفعال في النشاطات التعليمية، والإكثار من المثيرات الحسية الوظيفية ونحو ذلك.

---

(١٠) د. عبداللطيف فؤاد ابراهيم، أُسس المناهج، ص٢٧٤.

(١١) د. عمر الشيخ، مرجع سابق، ص٨.

(١٢) د. عبدالمجيد عبدالرحيم، علم النفس التربوي، ص١٤١.

أساليب استخدام الدافعية في زيادة التعلّم الصفي:

تشتمل مهمة توفير الدافعية للتعلّم الصفي على أربعة جوانب هي:

١- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباههم فيه.

٢- المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة.

٣- اشتراك التلاميذ في نشاطات الدرس.

٤- تعزيز إنجازات التلاميذ.

وفيما يلي عرض لأكثر الأساليب فعالية في تحقيق كل جانب من هذه الجوانب:

أولاً: إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباههم فيه.

ومن أكثر الطرق جدوى في تحقيق هذا الجانب ما يلي:

١- توضيح أهمية تحقيق الأهداف التعلّمية، ويتم ذلك إمّا من خلال قيام المعلم بذكر النتائج المباشرة والبعيدة لتحقيق هذه الأهداف، وإما من خلال الطلب إلى التلاميذ أن يذكروا الفوائد التي يتوقعون الحصول عليها من تحقيقها.

٢- إثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة، أو من خلال مناقشة أسئلة ومشكلات مستعصية لدى التلاميذ، أو من خلال تغيير مدخل مناقشة الموضوع(١٣). وهناك أساليب أخرى كثيرة يمكن أن يستخدمها المعلم في هذا المجال، كأن يقرأ لهم خبراً في مجلة يتضمن معلومات مثيرة عن القطب الجنوبي، أو يروي لهم حادثة تاريخية طريفة عن موسى بن نصير ونحو ذلك.

٣- الاستثارة الصادمة، أي التي تترك أثراً صادماً في نفوس التلاميذ وتضعهم في موقف الحائر المتسائل، ومن الأمثلة عليها أن يسأل المعلم تلاميذه:

---

(١٣) د. راضي الوقفي وآخرون، مرجع سابق، ص١٥.

- ماذا يحدث لو احتجبت الشمس عن الظهور؟
- لماذا يطير العصفور أحسن من الدجاجة مع أن جناحيه أصغر من جناحيها؟
- لماذا تستورد بعض الدول العربية الملح وهو موجود في أراضيها بكثرة؟

٤- إحداث تغييرات ملحوظة في الظروف المادية بغرفة الصف، من خلال الطلب إلى التلاميذ أن يعيدوا ترتيب مقاعدهم، أو من خلال قيام المعلم بتعليق خريطة أو لوحة معينة في مكان بارز، ونحو ذلك من التغييرات التي تسهم في زيادة فعالية النشاطات التعلّمية.

ثانياً: المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة. ومن أكثر الطرق جدوى في تحقيق هذا الجانب ما يلي:

١- تنويع الأنشطة التعليمية التعلّمية، ويراعى في هذا التنويع أن يكون وسيلة لمساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التعلّمية المتوخاة، وليس هدفاً في حد ذاته. ومن الأنشطة التي يمكن استخدامها، المحاضرة والمناقشة والتجارب العلمية والعمل الكتابي ونحو ذلك.
٢- تنويع الوسائل الحسية للإدراك، وبخاصة ما يتعلق منها بحواس السمع والبصر واللمس، وذلك لإغناء تعلّم التلاميذ.
٣- استخدام المعلّم للتلميحات غير اللفظية والمتمثلة في الاشارات والحركات البدنية، وتغيير نغمة الصوت.
٤- قيام المعلّم بالتحرك والتنقل داخل غرفة الصف، مع مراعاة أن يكون تحركه وتنقله وظيفياً، بمعنى أن يساعد في تركيز انتباه التلاميذ على النشاط التعلّمي الجاري، وعليه أن يتجنب التحرك السريع المتلاحق؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تشتيت انتباههم.
٥- تجنب السلوك المشتت للانتباه، كالإكثار من طرق الطاولة بالقلم أو المسطرة، أو التحرك على نحو سريع ومتلاحق، أو الصوت المرتفع والصراخ ونحو ذلك.

ثالثاً: اشتراك التلاميذ في نشاطات الدرس. ومن أكثر الطرق مساعدة على تحقيق هذا الجانب ما يلي:

١ـ إشراك التلاميذ في تحديد الأهداف التعلّمية، وفي اختيار النشاطات الكفيلة بتحقيقها، لأن ذلك يؤدي إلى حفزهم للإسهام في هذه النشاطات بحماس.

٢ـ استخدام أسلوب تمثيل الأدوار، ويقصد به إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليقوموا بتمثيل بعض المواقف المناسبة لأدوارهم.

٣ـ إتاحة الفرص أمام التلاميذ للعمل في جماعات صغيرة ويتطلب استخدام هذا الأسلوب قيام المعلّم بتقسيم الصف إلى فرق صغيرة، وتعريف أفراد كل فرقة بالأهداف التي من أجلها يعملون معاً، وبالنشاطات التي يجب عليهم أن يمارسوها لتحقيق هذه الأهداف.

٤ـ إثارة أنواع مختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء، والأسئلة التي يتاح فيها المجال أمام التلميذ لاقتراح أكثر من إجابة واحدة للسؤال الواحد، والأسئلة الموجهة نحو تصور المستقبل.

٥ـ مراعاة أن تكون الفرص المتاحة للتلاميذ في المناقشات الصفية أكبر من تلك المتاحة للمعلم، بمعنى ألا يستأثر المعلم بنصيب الأسد في تلك المناقشات.

٦ـ مراعاة الفروق الفردية بين النلاميذ، من خلال التنويع في مستويات الأنشطة التعلمية، حتى يجد كل واحد منهم فرصة أو فرصاً للإسهام الناجح في الموقف التعليمي التعلّمي.

رابعاً: تعزيز إنجازات التلاميذ. ومن الطرق المساعدة في تحقيق هذا الجانب ما يلي:

١ـ استخدام التعزيز الايجابي سواء أكان لفظيفا أم غير لفظي، ويتمثل التعزيز الايجابي اللفظي في استخدام تعابير الموافقة أو الإعجاب مثل: أحسنت: ممتاز، ونحو ذلك، أما التعزيز الإيجابي غير اللفظي فيكون عن طريق الابتسام، او استخدام تعبيرات الوجه لإبداء الاهتمام، أو كتابة إجابة التلميذ على اللوح، أو

الاقـتراب من التلميذ، ونحـو ذلك من مظاهر السلوك التي تدل على الموافقة أو الإعجـاب، دون أن تتضمن كلامـا يقـولـه المعلم[14]. ولا يخفى أثـر التوظيف الجيد للتعزيز الايجابي بنوعيه في زيادة إسهام التلاميذ في نشاطات الدرس.

٢ـ تزويد التــلاميذ بمعلومــات عن مدى التقــدم الـذي يحرزونـه في اتجـاه بلوغ الأهداف المرجوّة، مما يساعدهم في اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج الى جهد اضافي منهم.

ثانياً ـ الإستعداد:

مفهوم الإستعداد:

الاستعداد يعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلّم الأخرى المؤثرة، ومن أبرز ما يمتاز به ما يلي[15]:

١ـ إنـه يتكـون من محصلة مجمـوع الأنـماط الاستجـابية والقدرات التي توجد لدى الفرد في وقت معين.

٢ـ إنـه يتـوقف على النضج الجسمي والعقلي، وعلى الاستجابات التي تعلمها الفرد من قبل.

٣ـ إنـه يحدد أنـواع الاستجـابـات التي يمكن أن يستخـدمهـا الفـرد في أي موقف جديد، بمعنى أنه يحدد ما يستطيع الفرد أن يفعله.

وعليه فإنّ الاستعداد لتعلّم الشيء يعني القدرة على تعلّمه أو القابلية لتعلّمه، وإنّ قدرة الفـرد على التعلّم يحددهـا عاملان اثنان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة[16].

ومن الثـابت أنّ الفـرد لا يستطيع أداء أية وظيفة إلا إذا وصل الجهاز الخاص بها إلى مستـوى معين من النمو يطلق عليه النضج[17]، بمعنى أنه لا يستطيع تعلّم

---

(١٤) لطفي سوريال، رجع سابق، ص٣٠.

(١٥) د. فكري حسن ريان، الاستعداد للتعلّم، ص٢٧.

(١٦) د. راضي الوقفي وآخرون، التخطيط الدراسي، ص٦.

(١٧) د. أحمد زكي صالح، مرجع سابق، ص٣٢٨.

أي شيء إلا إذا وصل إلى المستوى اللازم من النمو لتعلّم هذا الشيء. فقدرة الطفل على تعلّم اللغة مثلاً مشروطة بنضج جهازه الصوتي، ووظائفه العقلية. وقدرته على تعلّم الكتابة مشروطة بوصول عضلات أصابعه إلى مستوى كاف من النمو يمكنه من مسك القلم وتحريكه بالكيفية المطلوبة. وكذلك الحال بالنسبة للجانب العقلي، حيث أنّ قدرته على استيعاب معنى ضرب الأعداد وقسمتها مشروطة بوصوله إلى النضج العقلي الذي يتطلبه هذا النوع من الخبرات.

أما الخبرة السابقة(*) فتعني ما لدى الفرد من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشيء المراد تعلّمه، وما يتوافر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلّم هذا الشيء. وللتدليل على أن تعلّم الشيء لا يتأتى إلا من تفاعل النضج مع الخبرة، يكفي أن نشير إلى أنّ قراءة درس في القراءة مثلاً يتطلب من التلميذ أن يكون قد بلغ مستوى من النضج الجسمي يعينه على ان يمسك بالكتاب، ويؤدي حركات عينيه في توافق، وأن تتوافر لديه الاهتمامات والأهداف المناسبة للقيام بهذا العمل، وأفكار سابقة. يجعل للكلمات المكتوبة معنى عنده، ويتضح لنا من هذا المثال أن النضج يمثل الشرط الأول من شروط التعلّم الهادف المقصود، وأن الخبرة السابقة تمثل شرطه الثاني، ومن المعروف أن التغيرات التي ترجع إلى النضج(**) هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلّم؛ لأنها توجد نتيجة للتكوين الداخلي للفرد، ولا تلعب العوامل البيئية أي الخارجية أي دور في إيجاد هذه التغيرات وإبداعها، وإنما يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها.

(*) الخبرة السابقة يمكن ان تعمل في اتجاهين مختلفين، فهي قد تسهل التعلّم وقد تعيقه. فاذا كان لدى الفرد اهتمام أو اتجاه ايجابي نحوه سهّل عليه تعلّمه، اما اذا لم يكن لديه اهتمام به أو كان لديه اتجاه سلبي نحوه صعب عليه تعلمه.

(**) يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي، وخاصة الجهاز العصبي.

ولما كان نمو سلوك الفرد وترقيته ناجماً عن تفاعل النضج مع الخبرة، فإن من الصعب التفريق على نحو دقيق بين ما يعزى من أنماط السلوك إلى التعلّم وما يعزى منها إلى النضج، ولعل مما يفيد في هذا المجال إيراد أبرز الفروق بين النضج والخبرة والتي تتمثل فيما يلي[18]:

- إن النضج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الفرد، ويحدث بطريقة لا شعورية، إذ يستمر حتى في وقت النوم، بينما عملية التعلّم عملية إرادية في الغالب وهي تعتمد أكثر من النضج على ظروف البيئة التي تؤثر في الفرد.
- إن التعلّم يؤدي إلى ظهور أنماط خاصة من السلوك المكتسب يميز المتعلم من غير المتعلم، والمجرّب من عديم الخبرة. بينما تبدو مظاهر النضج عند جميع أفراد الجنس، ويتبع النضج اتجاهات عامة تميز الأعمار الواحدة إذا لم يكن هناك ما يعرقل سير النضج وفق هذه الاتجاهات.
- إن النضج يعزى إلى عوامل الوارثة، بينما يعزى التعلّم والخبرة إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد سواء أكانت طبيعية أم اجتماعية.

المبادىء العامة المتصلة بنمو الاستعداد:

هناك أربع مبادىء عامة تتصل بنمو الاستعداد هي:

١ـ إن أوجه النمو كلها تتفاعل معاً؛ مما يشير إلى أن التغيّر في أي جانب من جوانب الفرد يمكن أن يؤثر على كل نمط استجاباته، وأنّ حدوث ما يعوق سير النمو الطبيعي في أي جانب من الجوانب تنعكس آثاره على بقية الجوانب.

٢ـ إنّ النضج الفسيولوجي يهيء الفرد للاستفادة من الخبرة؛ مما يعني أنّ التغيُّرات البيولوجية وخاصة نمو الجهاز العصبي تحدد ما يستطيع الفرد أن يتعلّمه، وأنّ الاختلافات في الخصائص الموروثة أو في معدل النضج (السرعة التي يتم بها النضج) تؤدي إلى اختلافات في ردود الأفعال للخبرات جميعاً.

---

(١٨) د. رمزية الغريب، مرجع سابق، ص٤٢.

٣ـ إن للخبرات آثاراً تراكمية، بمعنى أن الخبرة في سن معينة تُعدُّ الطفل ليستجيب بطريقة معينة في مواقف أُخرى في مستقبل حياته، أو أن نجاحاً يحرزه الطفل في حاضره، قد يزيد من احتمال إحرازه لنجاح آخر في مستقبله؛ مما يشير إلى أنّ تراكم الفشل لا يساعد على بناء الاستعداد.

٤ـ إنّ هناك فترات تكوينية في حياة الفرد يتكوّن فيها أساس الاستعداد للنشاط المعين. وعلى سبيل المثال فإن الفترة التكوينية لاتجاهات الطفل إلى القراءة والأرقام والعمل المدرسي بصفة عامة تقع في السنة الأولى من حياته المدرسية؛ مما يعني أن استجاباته للحياة المدرسية المقبلة تتأثر بما يواجهه في هذه الفترة من نجاح وفشل وتحدٍّ وصراع.

وهذه المبادىء الأربعة توجب على المعلم أن يُلمّ بجوانب النمو المختلفة في المراحل العمرية المتعاقبة؛ حتى يتسنى له مواجهة مطالبها عند تلاميذه، واستخدم الأساليب التي تعينهم على التكيّف في مستقبل حياتهم، وتمكنهم من التغلّب على المعوّقات التي ربما تكون قد صادفتهم أثناء نموهم المبكر.

العلاقة بين مهمة تحديد الاستعداد والمهمات التعليمية الأخرى:

من المعروف أنّ عملية التعليم تشتمل على أربع مهمات رئيسية هي(١٩):

١ـ التأكّد من استعداد التلاميذ للتعلّم.

٢ـ تحديد الأهداف التعلّمية على شكل نتاجات سلوكية بالنسبة للتلاميذ، وتخطيط خبرات تعلّمية مناسبة.

٣ـ استثارة الدفع.

٤ـ التقويم.

وهذه المهمات تتداخل، بمعنى أنّ كل واحدة منها ترتبط بالأخرى وتتفاعل

---

(١٩) د. عبدالملك الناشف، اتجاهات حديثة في تطوير المنهج المدرسي، ص٢١.

معهـا. فاستعـداد التلاميذ لتعلّم موضوع جديد مثلاً يؤثر في تحديد الأهداف التعلّمية؛ نظراً لأن الاستعداد يضع الحدود الممكنة لبلوغ الأهداف. وترجمة الأهداف التعلّمية إلى صيغ سلوكية، أو على شكل نتاجات تعلّمية منتظرة من التلاميذ، تنير الطريق إلى أنواع الخبرات التي ينبغي تخطيطها، لمساعدة التلاميذ على تحقيق هذه النتاجات، أما التقويم فإنه يبين مدى ما حققه التلاميذ من نتاجات تعلّمية. وقد يلجأ إليه المعلم للتأكد من استعداد تلاميذه لتعلّم موضوع أو مفهوم جديد.

أنواع الاستعداد للتعلّم:

الاستعداد للتعلّم نوعان:

١- الاستعداد العام للتعلّم المدرسي.

٢- الاستعداد التطوّري للتعلّم.

أولاً: الاستعداد العام للتعلّم المدرسي: ويقصد به عادة بلوغ الطفل المستوى اللازم من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، الذي يؤهله للالتحاق بالصف الأول الابتدائي[٢٠]. ويعرّف أيضاً بأنه المستوى الارتقائي الذي يصل إليه الطفل، والذي يساعده على تحقيق المطالب التي يفرضها النظام التعليمي على قدرته في الاستفادة من خبرات التعلّم والتعليم كما تقدم في الصف الأول الابتدائي[٢١]. وهذا النوع من الاستعداد يتأثر بما توفره الأسرة والمجتمع للطفل من خبرات مناسبة قبل التحاقه بالمدرسة، وهو يؤثر تأثيراً مباشراً على التوافق المدرسي للطفل في بداية حياته، أما تأثيراته غير المباشرة فتمتد أحياناً إلى ما بعد ذلك بكثير. ومع أن تحديد السن الذي يبلغ فيه الطفل المستوى اللازم من النضج في

---

(٢٠) لطفي سوريال، تنظيم تعلّم التلاميذ (RC/5)، ص٨.

(٢١) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص١٣.

الأبعاد المشار إليها ليس بالأمر الميسور أو السهل، إلا أن نتائج بعض البحوث تدلّ على أنه من المستحسن أن يبدأ الطفل في تعلّم القراءة عندما يكون عمره العقلي(*) ست سنوات(٢٢)، بينما دلّت نتائج بحوث أخرى على أنه لا بد من عمر عقلي قدره ست سنوات ونصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة.

وتجدر الإشارة إلى أن عمر الطفل العقلي لا يشكل العامل الوحيد في تعلّم القراءة؛ نظراً لأنّ استعداده لتعلّمها مرتبط أوثق الارتباط بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. ولعل من أبرز العوامل المؤثرة في تعلّم القراءة ما يلي(٢٣):

- نضج أجهزة الطفل الجسدية.
- اهتمامه بالقراءة.
- خبراته السابقة.
- قدرته على الإفادة من الأفكار واستعمالها.
- قدرته على التفكير المجرد البدائي وحل المشاكل البسيطة.
- قدرته على تذكّر الأفكار وشكل الكلمات وأصواتها.
- حيازته على مقدار كاف من المفردات واتقان بسائط اللغة.
- قدرته على تمييز شكل الكلمات وأصواتها وغير ذلك من العوامل ذات العلاقة.

ومن الثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين؛ مما يستدعي تهيئة الطفل لها عن طريق التوجيه والتدريب.

ثانياً: الاستعداد التطوّري للتعلّم: ويقصد به الحد الأدنى من مستوى التطوّر المعرفي لدى الطفل الذي يجب توفيره كي يكون مستعداً لتعلّم موضوع معين بسهولة وفعالية دون متاعب انفعالية. وهذا النوع من الاستعداد يختلف مع الطفل

(*) العمر الذي يراعى في البدء بتعلّم القراءة والكتابة هو العمر العقلي وليس العمر الزمني.

(٢٢) د. رمزية الغريب، مرجع سابق، ص٤٩.

(٢٣) د. فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، ص١٧.

الـواحـد من موضوع إلى آخر، كما يختلف من طفل إلى آخر أمام الموضوع الواحد.
ويرى بياجيه(٢٤) أنّ حدود التعلّم تخضـع لمرحلة النمـو المعـرفي التي ينتمي إليهـا الـطفـل، ومـا يميز هذه المرحلة من أساليب التفكير وأنماطه؛ مما يشير إلى أن مفهوم الاستعـداد التـطوّري للتعلّم هو مفهـوم نسبي. وعليه فيجب عدم مواجهـة الطفل بمشكلات تتطلب أعمالاً عقلية لا تتناسب مع مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب عدم الحيلولة بينه وبين ممارسة الأعمال العقلية التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها.

اتجاهات في تفسير الاستعداد:

إن تفسـير مفهـوم الاستعـداد للمـدرسـة وما يتصل به من مفاهيم الاستعداد لتعلم المـواد الـدراسية قد اتخـذ عدة اتجـاهـات تربـوية تعكس وجهات نظر مختلفة لانبثاقها عن فلسفات متباينـة. وفيما يلي توضيح موجز لأبرز هذه الاتجاهات(٢٥):

١. الاتجاه الأول، ويرى أن التلميذ يجب أن يتواءم مع المدرسة. وهذا الاتجاه يعدّ اتجـاهـاً شائعاً وسائداً عند كثير من المربين، وهو يؤكد على ضرورة السعي نحو تقنـين وتـوحيد مواد التعليم بهدف الـوصـول إلى أداء متقن بالنسبـة لجميع التلامسذ. ومن الواضح أن هذا الاتجاه رغم شيوعه إلا أنه لا يتفق مع النتائج السيكـولـوجية، نظراً لأن كلاً من الاستعداد العام للمدرسة والاستعداد لتعلم مادة معينـة على درجـة من التفـاوت والتبـاين بين الأفراد بالنظر لما بينهم فروق فردية. وعليه فلا ينتظر من أي منهج موحد أو مقرر ثابت أن يكون فعالا بنفس القدر مع الجميع.

٢. الاتجـاه الثـاني، ويرى آن المـدرسـة يجب أن تتواءم مع خصائص الفرد. وعلى الـرغم من كون هذا الاتجـاه أقـل شيوعـاً من الاتجـاه الأول، إلاّ أنـه أكثر منه صحة من الناحية العلمية؛ نظراً لأنّ البرنامج المدرسي في ضوئه يسعى أولاً إلى

---

(٢٤) لطفي سوريال، مرجع سابق، ص١٣.

(٢٥) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، علم النفس التربوي، ص١١٩-١٢١.

تكوين استعداد للمدرسة أو التعلم داخل التلاميذ أنفسهم تبدأ بالفروق الفردية بينهم، أي بمراعاة ما لديهم من نواحي القوة ونواحي الضعف، ثم يقدم لهم بعد ذلك مواد التعلم وبرامجه وطرقه؛ مما يعني أن الاستعداد للتعلم ينبغي تناوله في حدود التلاميذ كأفراد.

٣. الاتجاه الثالث: ويرى أن الاستعداد للتعلم ناجم عن النضج وحده، ومن الواضح أنّ هذا الرأي لا يتفق مع الحقائق السيكولوجية التي أتاحها علم النفس المعاصر. فالنضج كنموذج للفطرة لا يتم في فراغ بيئي. وتجدر الاشارة الى أن معظم البحوث التي أجريت حول آثار النضج في الأداء تفترض مقدماً ظروفاً بيئية عادية. كما أن البحوث التي أجريت لدراسة آثار الظروف البيئية غير العادية في النضج (كالحرمان من الاستثارة البيئية العادية) قد أكدت أن هذه الآثار تستمر بل قد تدوم.

٤. الاتجاه الرابع: ويرى أن الاستعداد للتعلم هو نتاج البيئة والخبرة وحدهما، أي أنه محصلة للتعلم. والمتطرفون في هذا الاتجاه يرون أنه لو اتيحت لكل فرد فرص متكافئة فإن الفروق الفردية في المدخلات السلوكية سوف تزول؛ مما يعني أن جميع التلاميذ يمكن أن يكونوا على استعداد للتعلم تبعاً للعمر الزمني وحده. والجدير بالذكر أن الحقائق السيكولوجية تشير الى أن التعلم يؤدي الى زيادة الفروق الفردية بين الناس لا إلى اختفائها. ومن المعلوم أن التربية تستثمر القدرات وتنمي الميول وتحسن المهارات، وأن دورها الأساسي في المجتمع هو أن تهيء لكل فرد الفرصة ليصبح شخصية متميزة من خلال نواحي القوة التي تعزز لديه، وليس من خلال نقائصه التي لا يمكن تصحيحها.

وخلاصة القول فيما يتعلق بالاتجاهين الثالث والرابع أن الفطرة والخبرة يعملان معاً في عملية الارتقاء. وأن أي تطرف نحو أحدهما دون الآخر لا يعدّ خطأ علمياً فحسب، وانما هو من الأمور المستحيلة من الوجهة العملية.

أساليب تحديد الاستعداد من أجل زيادة التعلّم الصفي(*).

من أبرز الوسائل المستخدمة في تحديد استعداد التلاميذ للتعلّم ما يلي:

١ـ ملاحظة أداء التلاميذ للأعمال التي تعدُّ متطلبات أساسية، ليبنى عليها تعلُّم الموضوع الجديد. وهذا يتطلّب من المعلّم أن ينظّم موقفاً يستدعي من التلاميذ سلوكاً يمكن ملاحظته في أثناء القيام به، أو دراسته بعد اتمامه مع مراعاة أن يستدل من هذا السلوك على مستوى استعداد التلاميذ لتعلّم الهدف المقرر. ومن المواقف التي يمكن للمعلّم أن ينظّمها ويلاحظ أداء التلاميذ عليها مثلاً، التمارين الشفوية أو المكتوبة، الامتحانات المكتوبة، التعبير الشفوي. وفيما يلي مثال لاستخدام هذا الاسلوب:

إذا أراد المعلّم أن يحدّد مدى استعداد تلاميذه لتعلّم قاعدة المضاعف المشترك، فأنّه بحاجة للتأكّد من مدى إدراكهم لمفهوم العدد الأولي، ولتحقيق ذلك فإنّه قد يلجأ إلى مطالبتهم بالعمل التالي:

في مجموعة الأعداد التالية ضع دائرة حول كلِّ عددٍ أولي:

١   ٢   ٦   ١٣   ١٧   ٢٣   ٤٢   ٢٦٤

٢ـ استخدام اسلوب طرح الأسئلة ومناقشة التلاميذ.

ويعدُّ استخدام هذا الأسلوب من أكثر الوسائل استخداماً في هذا المجال، ومن أبرز الأمور التي ينبغي على المعلّم أن يأخذها بعين الاعتبار عند استخدامه لهذا الأسلوب ما يلي:

* أن يولي عناية خاصة في اعداد الأسئلة التي تكشف إجابات التلاميذ عنها بعض المعلومات الأساسية المتعلّقة باستعدادهم لتعلّم موضوع معيّن؛ مما

(*) ملاحظة: ليس هناك وقت محدد لقيام المعلم بعملية تحديد الاستعداد، فهو قد يقوم بها قبل المباشرة بتعليم الدرس أو اثناء قيامه بتعليمه، وقد يقوم بها قبل المباشرة بتعليم الدرس ويستمر أثناء قيامه بتعليمه.

يستدعي تحديد مضمون الاستعداد المطلوب الكشف عنه لدى التلاميذ فيما يتعلّق بالموضوع الجديد. وهناك ثلاثة أصناف رئيسية لهذه المضامين هي:

- الحقائق والمعلومات والأحداث.
- التعليلات والاستدلالات والتعميمات والتطبيقات.
- الآراء والقيم والاتجاهات.

* أن يشرك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في المناقشة، ومن الأساليب المساعدة في ذلك:

- أن يطلب تفصيلاً للإجابة أو إضافة إليها مثل:

هل يمكنك أن تشرح ذلك بتفصيل أكثر؟

هل يمكنك إضافة شيء إلى ذلك؟

- أن يطلب توضيحاً مثل:

ماذا تعني بذلك؟

هل يمكنك أن تضع ذلك في صيغة أُخرى؟

- أن يطلب تبريراً لإجابة ما مثل:

لماذا تقرّر ذلك؟

هل لديك دلائل أو شواهد على ذلك؟

- أن يطلب من بقية التلاميذ أن يدلوا بآرائهم أو يعلّقوا على رأي زميلهم مثل:

هل توافقون على ذلك؟ لماذا؟

* أن يعطي التلاميذ الفرصة للتفكير في الأسئلة التي يوجهها لهم، وأن يشجع المترددين على الإجابة.

٣- الاختبارات المقنّنة الموضوعة لهذا الغرض.

ثالثاً: التدريب:

معناه وأهميته:

يقصد بالتدريب التمرين الموجه أو التمرين الغرضي، وهو يختلف عن التمرين أو الممارسة من حيث أن السلوك في حالة التدريب يكون صحيحاً؛ بينما لا يشترط أن يكون كذلك في حالة التمرين(٢٦).

ومن فوائد التدريب أنه:

- يعدل في الأداء فيحدث التعلّم بسرعة وكفاءة.
- يؤدي إلى تثبيت المهارات التي يتم اكتسابها من خلاله.
- ينتقل أثره من نشاط تم التدريب عليه إلى نشاط آخر متماثل معه كما سيتضح لنا عند تناولنا لانتقال أثر التدريب.

وتجدر الاشارة إلى أن التحسن الذي يطرأ على أداء المتعلم يعزى لكون التدريب يؤدي إلى تحسين طرق التعلم، أي لكونه يعلم الأفراد كيف يتعلمون. وعلى سبيل المثال فإن الدراسات قد أظهرت أنّ تخصيص حزء كبير من الوقت المخصص للتعلم في محاولات الإعادة والاستذكار (التدريب) أفضل من القراءة دون محاولة للاستذكار أو التسميع. ذلك لأن عمليات الاستذكار تسهل عملية التعلم لكونها تعمل عمل التغذية الراجعة بحيث أن المتعلم يتعرف في أعقاب كل محاولة على مواطن قوته ومواطن ضعفه؛ مما يحدو به للعمل على تعزيز نقاط القوة ومحاولة علاج الضعف وتلاميذ، أو التقليل من حدته على أقل تقدير.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن دافعية المتعلم قد تنخفض إذا هو استمر في محاولات القراءة دون أن يلجأ الى عمليات الاستذكار (التدريب)(٢٧).

---

(٢٦) د. عزيز حنا داود ود. زكريا زكي اثناسيوس، دراسات في علم النفس، ص٢٦١، ص٢٢٧.

(٢٧) د. محي الدين توق ود. عبدالرحمن عدس، مرجع سابق.

أنواع التدريب:

التدريب قد يكون مباشرا أو غير مباشر، موزعا أو مكثفا. وقد أظهرت الدراسات أن التدريب غير المباشر، أي الذين يقصد به محاولة تحسين الأداء في عمل معين بممارسة عمل آخر يكون أقل فعالية من التدريب المباشر. وقد وجد أن فعالية التدريب المباشر بالنسبة للتدريب غير المباشر تبلغ ما بين ثلاثة أضعاف وعشرين ضعفا(٢٨).

أما فيما يتعلق بالتدريب الموزع والتدريب المكثف فقد أظهرت العديد من الدراسات أن التدريب الموزع أفضل من التدريب المكثف بوجه عام؛ نظرا لأنه يسهل عمليات التعلم ويزيد من مستوى الاحتفاظ به. ويعزى ذلك لكون فترات الراحة بين مرات التدريب تساعد في عمليات النسيان الانتقائي، والذي يقصد به نسيان الاستجابات الخاطئة، أو الاتجاهات العقلية غير المناسبة. بالإضافة الى أن هذه الفترات تؤدي الى تثبيت الاستجابات الصحيحة والاحتفاظ بها.

ومع أن نتائج الدراسات قد أظهرت أفضلية التدريب الموزع على التدريب المكثف في معظم الحالات، إلا أنها أظهرت في الوقت نفسه أفضلية التدريب المكثف على التدريب الموزع في بعضها. وعلى سبيل المثال فإن التدريب الموزع يكون افضل من التدريب المكثف في حالة المادة الصعبة منه في حالة المادة السهلة، وفي حالة المادة عديمة المعنى منه في حالة المادة ذات المعنى، وفي حالة المشكلات التي تتطلب نقلات فكرية من حالة إلى حالة أو من موقف إلى آخر، وفي حالة الحفظ طويل المدى وحالة التعلّم الحركي وحالة التعلّم الفكري الذي يتطلب الحفظ عن ظهر قلب.

أمّا التدريب المكثف فإنه يكون أكثر فائدة من التدريب الموزع فيما يتعلق بالمادة التعليمية التي يكون طابعها الاستكشاف، والتعلم الخاص بتكوين المفاهيم،

(٢٨) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق ص٤٣٧.

والتعلم الخاص بحل المشكلات التي تتطلب استخلاص الجواب الصحيح من عدة احتمالات[٢٩].

العوامل المؤثرة على تعلّم موضوع التدريب:

من أبرز العوامل المؤثرة على فعالية التدريب وتعلّم موضوعه ما يلي:

١- درجة استعداد الفرد لاكتساب الخبرة أو المهارة المراد تدريبه عليها.

٢- درجة ميل الفرد لاكتساب الخبرة أو المهارة المراد تدريبه عليها.

٣- مستوى الدافعية عند الفرد لاكتساب الخبرة أو المهارة المراد تدريبه عليها.

٤- مستوى ذكاء الفرد وما لديه من قدرات خاصة كالقدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة الحركية.. الخ.

٥- مستوى التدريب السابق على نشاط مماثل أو أنشطة مماثلة للنشاط الذي يتضمنه برنامج التدريب.

٦- مدى كفاءة الاشخاص القائمين على برنامج التدريب.

٧- مدى ملاءمة برنامج التدريب وأوجه النشاط الخاصة به لمرحلة نضج الفرد.

٨- مدى ملاءمة نوع التدريب للموضوع المراد تدريب الفرد عليه، فقد سبقت الإشارة إلى أن بعض الموضوعات يناسبها التدريب الموزع أكثر من التدريب المكثف، وبعضها الآخر يناسبها التدريب المكثف أكثر من التدريب الموزع، كما سبقت الإشارة إلى أن التدريب المباشر أفضل من التدريب غير المباشر.

أنوع التعلّم التي تتطلب تدريباً:

إن جميع أنواع التعلّم تتطلب تدريباً، سواء أكان التعلّم معرفياً أو وجدانياً أو حركياً، وفيما يلي أبرز أنواع التعلّم التي تتطلب تدريباً:

١. التعلّم الفكري الذي يتطلب الحفظ غيباً.

٢. التعلّم الخاص بالحفظ طويل المدى.

---

(٢٩) د. محي الدين توق ود. عبدالرحمن عدس، مرجع سابق، ص٢٢٧-٢٢٨.

٣. التعلّم الخاص بتكوين المفاهيم.
٤. التعلّم الخاص بتكوين القيم والاتجاهات والميول.
٥. التعلّم الخاص باكتساب العادات الفكرية.
٦. التعلّم الخاص بحلّ المشكلات.
٧. التعلّم الخاص بالاستكشاف.
٨. التعلّم الخاص باكتساب المهارات الحركية.
٩. التعلّم الخاص باكتساب المهارات اللغوية.
١٠. التعلّم الخاص بفهم المبادىء والعلاقات القائمة بينها.
١١. التعلّم الخاص باستيعاب مضمون المواد الدراسية.
١٢. التعلّم الخاص بإيجاد القدرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

مفهوم انتقال أثر التدريب:

سبقت الإشارة، إلى أنَّ انتقال أثر التدريب يعني أن تدريب الفرد على عمل معين يؤثر في أدائه لعمل آخر لاحق. فتعلم الفرد لقيادة سيارة من نوع معين مثلا يمكنه من قيادة سيارة من نوع آخر وبنفس الدرجة من الاتقان، وعليه فكل تطبيق للمعرفة السابقة في فهم المشاكل الجديدة وحلها، وكل استعمال للعادات القديمة في مواجهة المواقف الجديدة، إنما هو حالة من حالات انتقال أثر التدريب[٣٠]. وغني عن القول بأن انتقال أثر التدريب يستأثر بمركز اهتمام المربين وواضعي المناهج والمعلمين؛ نظراً لأهميته المتمثلة في كون الفرد يستعمل نتاج تعلمه السابق في ابتكار طرق جديدة، يواجه بها المواقف الجديدة التي تعرض له. ولذلك فإن الجهد التربوي لكل الأطراف والعناصر المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية ينصب على إكساب الفرد القدرة على استثمار النتاجات التعلمية

---

(٣٠) د. فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، ص٩٦.

التي حققها سواء أكانت معلومات أو حقائق أو مهارات أو اتجاهات أو مفاهيم في مواجهة المواقف الجديدة في الحياة. ويكفي أن نشير هنا بأن المناهج الدراسية تبنى على أساس تمكين الفرد من توظيف ما تحدثه في سلوكه من متغيرات في مواجهة مطالب المواقف الجديدة التي تواجهه في مستقبل حياته(٣١).

أنواع انتقال أثر التدريب:

إنّ انتقال أثر التدريب لا يكون دائمًا إيجابياً، وإنما قد يكون سلبياً (معيقاً) أو يكون صفرياً. وفيما يلي توضيح موجز لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة(٣٢):

١. الانتقال الموجب، وهو ما يحدث حين يؤدي التدريب على عمل معين إلى تسهيل أداء عمل لاحق، كالأمثلة السابقة.

٢. الانتقال السالب، وهو ما يحدث حين يؤدي التدريب على عمل معين إلى تعطيل أداء عمل لاحق. ويحدث هذا النوع من الانتقال في موقفين مختلفين في عناصر كثيرة ومتشابهين في بعض العناصر، وعلى سبيل المثال فإن الفرد الذي دُرّب على تصنيف بطاقات ووضعها في فتحات رقّمت لتناسب البطاقات، ثم طلب إليه بعد تغيير الفتحات أن يصنف البطاقات حسب الترتيب الجديد، لا بد أن تميل العادات التي تكوّنت سابقاً لديه إلى أخذ يده في اتجاه الوضع السابق للفتحات، وهذا مما يؤخر التعلم الجديد(٣٣). وكذلك فإن الفرد الذي اعتاد أن يضع الساعة على يده اليسرى باستمرار، ثم نقلها إلى يده اليمنى لا بد ان يواجه تأخرا في قدرته على معرفة أو قراءة الوقت في هذه الحالة. وذلك لأنه سيظل في البداية ينظر إلى يده اليسرى؛ مما يعني أن القدرة أو التعوّد على

---

(٣١) د. عزيز حنا داود ود. زكريا زكي اثناسيوس، مرجع سابق، ص٢٨٧.

(٣٢) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٣٣ط٤٣٤.

(٣٣) د. فاخر عاقل، مرجع سابق ص١٠٦.

لبسن الساعة على المعصم الأيسر سوف يكون عاملاً معيقاً لقراءة الوقت منها إذا أصبح يلبسها على المعصم الأيمن[٣٤]، ومن الأمثلة الأخرى أن استخدام مبدأ معين في حل مشكلة لا ينطبق عليها يؤدي الى انتقال سلبي لأثر التدريب.

٣. الانتقـال الصفـري، وهو ما يحدث حين لا يؤثر التدريب على عمل معين في أداء عمل لاحق. وهذا الأثر الصفري قد يحدث إما نتيجة لعدم تأثير العمل الأول في العمـل الثـاني، أو لتسـاوي آثـار الانتقـال الموجب والسـالب بحيث يلغي بعضها بعضا[٣٥].

العوامل المؤثّرة في انتقال أثر التدريب:

يمكن تصنيف العـوامـل المؤثـرة في انتقـال أثـر التـدريب إلى ثلاثة أنواع من العوامل هي:

- العوامل المتعلقة بموضوع التعلم.
- العوامل المتعلقة بطريقة التعلم.
- العوامل المتعلقة بالمتعلم.

وفيما يلي توضيح لأثر كل عامل من هذه العوامل:

أولاً: العوامل المتعلقة بموضوع التعلّم:

يتـوقف انتقـال أثـر التـدريب من موضـوع معين إلى موضوع آخر على وجود عنـاصر متشـابهـة بين الموضوعين. والتشابه قد يكون في المثيرات أو الاستجابات أو المكونات العامة.

١. التشابه في الاستجابة:

دلّت التجـارب على أن الإنسـان حين يتعلّم القيام باستجـابـة معينـة بالنسبة

---

(٣٤) د. محي الدين توق، ود. عبدالرحمن عدس، مرجع سابق ص٢٤٣-٢٤٤.

(٣٥) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٣٤.

لوضـع مثـير، فإنـه يميل إلى القيام بالاستجـابة نفسها بالنسبة لمثير مشابه[٣٦]. وعلى سبيل المثـال فالطفل الذي دُرِّب على الخوف من فأر أبيض، سوف تصدر عنه نفس الاستجابة إذا رأى حيوانات أو أشياء أخرى ذات فراء أبيض.

٢ـ التشابه في المثير:

ويعني أن الفرد يصدر استجابة جديدة تتشابه بدرجات متفاوتة مع الاستجابة السـابقـة لمثـير قديم. ويفهم من ذلـك أن المثـير ينبغي أن يظل متـطابقا في موقفي التدريب، بينما تتفاوت الاستجابة من حيث الدرجة، فتكون أكثر أو أقل تشابها مع الاستجابة القديمة. فقد ثبت أن الفرد الذي يستجيب لكلمة بأخرى فإنه يميل إلى الاستجـابـة بنفس الكلمـة الثـانية إذا سمـع كلمة مشابهة من حيث المعنى للكلمة المثـيرة، كما ثبت أن عدد مرات الاستجـابة بالكلمة نفسها يتوقف على درجة التشابه بين الكلمتـين المثـيرتـين، فمثلاً إذا درب الفرد على أن يقول شجرة كلما سمع كلمة حية، فإنـه يستجيب بكلمـة شجرة جواباً على كلمة ثعبان أكثر من استجابته بكلمة شجـرة حين سماعـه كلمـة دجـاجـة مثـلا[٣٧]، ويستفاد من ذلك أن مقدار الانتقال الموجب يزداد كلما زاد التشابه بين الاستجابتين.

وتجـدر الإشارة الى أن التشابه في الاستجابة يؤدي إلى انتقال إيجابي أكثر بكثير مما يؤدي إليه التشـابه في المثير. وعليه فإنّ من السهل على الفرد أن يتعلّم الاستجابة لمثـير جديد بطريقـة قديمـة من أن يوجـد شكـلاً جديداً من أشكال الاستجابة لمثير قديم. وذلـك لأن تدخـل العـادات المكونة سابقا يكون أكبر في الحالة الثانية منه في الحالة الأولى[٣٨].

---

(٣٦) د. فاخر عاقل، مرجع سابق، ص١١٥.

(٣٧) د. فاخر عاقل، مرجع سابق، ص١١٥.

(٣٨) د. عزيز حنا داود ود. زكريا زكي اثناسيوس، مرجع سابق، ص٣٠٠.

٣. التشابه في المكونات العامة:

يحدث الانتقال الايجابي لأثر التدريب بالنسبة للموضوع الجديد، إذا كان هناك تشابهاً عاماً بينه وبين الموقف الذي سبق للفرد التدرّب عليه، وكلما زادت درجة التشابه في المكونات العامة بين الموضوعين كلما زاد الانتقال الإيجابي لأثر التدريب، ويستفاد من ذلك أنّ قدرة الفرد على تعلّم الأعمال الجديدة تتحسن إذا تدرّب على أعمال مشابهة أو مرتبطة بها. فمثلاً إذا تدرّب الطالب على حلّ المعادلات الخطية لعدة أيام، فإنه يصبح تدريجياً أكثر كفاءة في حلّ هذا النوع من المعادلات. وهذا التحسن التدريجي في الأداء هو نوع من الانتقال يُعزى إلى حصول المتعلم على طرائق أحسن. ذلك أنّ الفرد يتعلّم أثناء التدريب كيف يتعلّم ويمكن ملاحظة ذلك في كثير من الأعمال المختلفة التي تمتد من التعلّم الصم إلى حل المشكلات. وتتمثل علاقات التشابه هنا في تعلّم الطرق العامة في الحل، أو زيادة الألفة بالموقف أو تكوين اتجاه معين أو التشابه في المعنى ونحو ذلك(٣٩).

ثانياً: العوامل المتعلقة بطريقة التعلّم:

ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

١. الزمن الفاصل بين موقف التدريب السابق والموقف المراد حدوث الانتقال إليه:

يحدث الانتقال الموجب حين يصل الفاصل الزمني بين الموقفين الى مدى طويل نسبياً، وكلما زاد عن ذلك فإن انتقال الأثر يأخذ بالتضاؤل.

٢. فعالية طريقة التعلّم في إكساب الفرد القدرة على التعميم:

إذا اكتسب الفرد في مجال متسع من العلاقات، وتميز نشاطه العقلي بالاستقلال والسعة، فإنه سوف يصبح قادراً على نقل تعلمه في المواقف التي تدرب عليها أولا إلى مواقف مختلفة عنها؛ مما يعني أن تأثير تعلم المواد الدراسية في انتقال أثر التدريب يُعزى إلى تنظيم المادة الدراسية. وعليه فيجب أن يتعلم التلميذ

---

(٣٩) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٤٢.

الحساب مثلاً بطريقة تسهل له الانتقال إلى دراسة الجبر، وأن يدرس في العلوم أن النتائج التي توصلت إليها العلوم يمكن تصنيفها في نظام من التعميمات المرتبطة. كما يجب أن يتعلم أن تركيز الانتباه والتحليل والتمييز هي عادات حسنة للطفل يمكن استعمالها في جميع المواقف المشابهة(٤٠).

٣. درجة اتقان تعلم موضوع التدريب السابق:

توجد علاقة طردية بين درجة الانتقال الموجب لأثر التدريب ودرجة اتقان تعلم موضوع التدريب السابق.

٤. تنوع الموضوعات المراد حدوث الانتقال إليها:

إن أكبر زيادة في الانتقال الموجب تحدث عندما يتحول الفرد من أداء عمل أصلي واحد إلى أداء عملين، وكلما زاد عدد الأعمال التي يتحول إليها الفرد عن عمله الأصلي كلما قلّ أثر الانتقال الموجب(٤١).

٥. درجة صعوبة العمل الأصلي:

يرى ديز أن الانتقال الموجب يمكن أن يحدث نتيجة للتدريب على عمل أصلي صعب بشرط أن تتضمن الأعمال الصعبة جميع مكونات المثير والاستجابة التي تتألف منها الأعمال السهلة مضافاً إليها مكونات أخرى. ومن ناحية أخرى فإن الانتقال الموجب قد يحدث نتيجة للتدرب على عمل أصلي سهل إذا سمح هذا العمل للفرد أن يكتشف أبعاد المثير والاستجابة اللازمين لتعلم عمل صعب(٤٢).

٦. التدريب المقرون بتعليمات عن أحسن طرق التعلّم:

إنّ الانتقال الموجب يحدث عن طريق تحسين طرائق التعلم، وقد أظهرت الدراسات أن التدريب غير المقرون بتعليمات عن أحسن طرق التعلّم لا تكون

---

(٤٠) د. عزيز حنا داود ود. زكريا زكي اثناسيوس، مرجع سابق ٣٠٢.

(٤١، ٤٢) د. فؤاد أبو حطب، ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٤٤.

له قيمة انتقالية كبيرة أو لا تكون له مثل هذه القيمة على الاطلاق. ويستفاد من ذلك أن التدريب يجب أن يكون موجهاً بحيث يصاحبه توضيح للمهمة المطلوب القيام بها وللطرق المناسبة لأدائها(٤٣).

ثالثاً: العوامل المتعلقة بالمتعلّم:

١. مستوى الذكاء:

أظهرت تجارب تورندايك على انتقال الأثر وجود تناسب طردي بين مستوى ذكاء الفرد ومستوى انتقال أثر التدريب، حيث تبين أن الطلبة مرتفعي الذكاءكانوا يظهرون مستوى من انتقال الأثر أعلى من المستوى الذي يظهره الطلبة متوسطو الذكاء أو من هم دون المتوسط.

٢. القدرات الخاصة:

إن قدرات المتعلم الخاصة تلعب دوراً هاماً في فاعلية تدريبه، ويقصد بالقدرات الخاصة القدرة اللغوية والقدرة الحركية والقدرة العددية.. الخ.

٣. الاتجاه نحو موضوع التدريب:

إن الطلبة الذين يتوافر لديهم اتجاه إيجابي نحو موضوع التدريب يظهرون مستوى أعلى من انتقال الأثر من الطلبة الذين تكون لديهم اتجاهات سلبية نحوه.

٤. درجة الدافعية للتعلّم:

إنّ كفاية التدريب تتناسب تناسباً طردياً مع ارتفاع درجة الدافعية للتعلم عند المتعلم.

٥. اكتساب طرق خاصة في التعلّم:

من العوامل المؤثرة في انتقال أثر التدريب اكتساب المتعلم طريقة خاصة في التعلم يطبقها في تعلمه لمختلف الخبرات والمهارات، كما يحدث حين يتعلم الفرد الطريقة العلمية في البحث والتفكير ويطبقها في مواقف التعلم في المدرسة أو

---

(٤٣) د. فاخر عاقل، مرجع سابق، ص١١٠.

الكلية، ومن ثم في مختلف مواقف الحياة.

٦. فهم المبادىء والقوانين والقدرة على التعميم:

إن المبدأ أو القانون المفهوم من جانب الفرد يكون مساعداً على انتقال أثر التدريب أكثر من المبدأ أو القانون غير المفهوم، أو الذي يكون مستوى فهمه محدوداً. كما أنّ وصول خبرة الفرد السابقة إلى درجة من النضج والتكامل تمكنه من تعميم الخبرة إلى المواقف الجديدة.

رابعاً: المناخ الصفّي:

إنّ عملية التعلّم الصفي هي عملية تفاعل مثمر بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات محددة تعطى في ظروف محددة(٤٤). ولاحداث التفاعل المستمر بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ بعضهم ببعض فلا بد من توافر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل، سواء ما يتعلق منها بتنظيم الأمور المادية في غرفة الصف، أوبالجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسودها. ومن الثابت أن للمناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود غرفة الصف تأثيراً كبيراً على طبيعة التفاعل والخبرة فيها، وعلى نواتج التعلم سواء ما كان منها معرفياً، أو وجدانياً أو حركياً، ولما كان نمط إدارة المعلم لصفه وقيادته لأفراده من أهم العوامل المؤثرة في المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود غرفة الصف، فقد بات من الضروري التعريف بأنماط الإدارة الصفية، وبأثر كل نمط من هذه الأنماط على التعلّم.

أولاً ـ أنماط الإدارة الصفية:

١. النمط التسلطي: ومن سماته أنّ البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه تكون بيئة قسر وإرهاب واستغلال سيء للمركز الوظيفي. وفيما يلي أبرز الممارسات السلوكية التي يتميز بها المعلم التسلطي:

- يستخدم أساليب القسر والإرهاب والتخويف.

---

(٤٤) د. عمر الشيخ، ادارة الصفوف والتعيينات الدراسية، تعيين دراسي، ص٣.

- يستبد برأيه ولا يسمح للتلاميذ أن يعبروا عن آرائهم.
- يتوقع من تلاميذه الطاعة المطلقة والتنفيذ الفوري لكل أوامره.
- يضع أهداف النشاط الذي يجري في غرفة الصف، ويسيطر عليه سيطرة كاملة.
- يحكم على عمل التلاميذ ويقومه، وذلك انطلاقاً من اعتقاده بأنه أكثر منهم خبرة وحكمة.
- يستخدم وبشكل مستمر حكمه الشخصي في تقرير ما يعمله التلاميذ، ومتى يعملونه، ومن الذي يقوم منهم بالعمل.
- يقرر متى ينقد ومتى يعاقب ويثيب، ولا يمنح إلا القليل من الثناء لاعتقاده بأن ذلك يفسد التلاميذ.
- يحرص على جعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا انطلاقاً من عدم ثقته بقدرتهم على فعل الشيء الصحيح إذا ما تركوا لأنفسهم.
- يحرص على المحافظة على الوضع التعليمي كما هو، ويقاوم أية محاولة لتغييره على اعتبار أن أية محاولة من هذا القبيل تشكل تحدياً لسلطته.
- يغفل العلاقات الإنسانية بينه وبين تلاميذه، ويقيم حاجزاً بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم.

٢. النمط الديمقراطي: ومن سماته أنّ البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، حيث تسود روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك. وفيما يلي أبرز ممارسات المعلم الديمقراطي:

- الحرص على إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة؛ مما يتيح للتلاميذ فرصة القيام بأعمالهم بفعالية.
- احترام قيم التلاميذ وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم.
- اتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ، وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم.

- إشراك التلاميذ في المناقشة، وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل وجهات النظر.
- استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها، واستخدام أساليب تعزيز مناسبة.
- إشراك التلاميذ في وضع الأهداف وصياغتها، وفي رسم الخطط والأساليب، واتخاذ القرارات.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتقييم عملهم بأنفسهم، مع اضطلاعه بدور توجيهي في هذا المجال.
- تشجيع التلاميذ على الاقبال على التعلم وتحقيق النتاجات التعلمية المرغوبة من خلال استثارة حاجاتهم للإنجاز والنجاح.
- التحلي بالتواضع غير المفضي إلى التبسط الزائد معهم، والانفتاح غير المحدود عليهم. ولا يخفى بأنّ التبسط الزائد والانفتاح غير المحدود يؤديان إلى فقدان احترامهم وتقديرهم له.

٣. النمط الفوضوي: ومن سماته أنّ البيئة التي يتم فيها التفاعل تتميز يكون النشاط غير موجه، ويمارسه التلاميذ دون قيد. بمعنى أنّ المعلم لا يخطط له، وجماعة التلاميذ لا تقوم بهذا الدور.

وفيما يلي أبرز ممارسات المعلم في هذا النوع من إدارة الصف:

- ترك الحرية كاملة للتلاميذ لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية والجماعية.
- عدم القيام بأي جهد لتقويم سلوك التلاميذ أو انتاجهم كأفراد وكجماعة، سواء أكان التقويم إيجابياً أو سلبياً.
- القيام بالحد الأدنى من المبادرات والاقتراحات.
- إبداء الاستعداد لتقديم العون الذي يطلب منه.
- التوضيح التام لما يمكن أن يوفره من مواد تعليمية ومعلومات ومعارف.
- المحافظة على علاقات صداقة مع التلاميذ بدلاً من أن يكون محفزاً لهم.

أثر كل نمط من أنماط الإدارة الصفيّة على التعلّم:

أولاً: أثر النمط التسلطي على التعلّم:

لهذا النمط من إدارة الصف تأثيرات سلبية عديدة على عملية التعلّم لعل من أبرزها ما يلي:

١. عدم توافر الحوافز المناسبة التي تدفع التلميذ إلى التفاعل، وعدم توافر البيئة المشجعة لهذا التفاعل.
٢. عدم توافر الفرص للتلميذ ليتعلّم كيف يضع أهدافاً لذاته، أو كيف يسيطر على نفسه، أو كيف يقدر المسؤولية، أو كيف يسهم بالعمل في اللجان، ونحو ذلك(٤٥).
٣. افتقار التلميذ إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف؛ بسبب سيره وفق تعليمات وضعت له ولا يفهم الغرض منها فهمًا تاماً.
٤. اضطرار التلميذ إلى كبت رغباته وميوله؛ مما يؤدي إلى نفوره من التعلم وإلى تعقيدات أُخرى تنشأ عن ذلك كتدهور الصحة النفسية.
٥. ظهور بعض المظاهر السلبية على التاميذ كالشرود، والاتكالية، وعدم الرغبة في التعاون، واللجوء إلى الغيبة والنميمة، وعدم الاطمئنان للمعلم مع السعي المستمر لجذب انتباهه وكسب رضاه، أو إبداء الخضوع له والذي يمكن أن يتحول إلى ثورة عدائية ضده إذا ما سمحت الظروف بذلك.

ومع ذلك فإن هذا النمط من إدارة الصف لا يخلو من بعض النواحي الإيجابية، والتي تتمثل في كون الهدف الذي يضعه المعلم يساعد التلاميذ على البدء في عملهم، فلا يضيعون وقتاً في البحث عن هدف، إذ أن الطريق أمامهم واضح مرسوم. كما أنّ التلميذ لا يشك في قيمة ما يقوم بعمله، ما دام تقويم المعلم له

---

(٤٥) د. فكري حسن ريان، التدريس، ص١٤٣.

يحدث في الحـال وبـاستمـرار، ولكن مثل هذا الإرشاد الكامل من جانب المعلم قد يؤدي إلى حرمان التلاميذ من تعلم كيف يضعون أهدافاً لأنفسهم.

ثانياً ـ أثر النمط الديمقراطي على التعلّم:

لهذا النمط تأثير كبير على فعالية التعلّم، ويتجلى ذلك فيما يلي:

١. حب التـلاميذ للعمـل واستمتـاعهم به؛ لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهـدوء والـطمـأنينـة؛ مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم، وبذل جهد أكـبر في العمـل. ولا يخفى أثـر ذلك على تسهيل تعلمهم وتكامل شخصياتهم وتحسن صحتهم النفسية.

٢. حب التـلاميذ لمعلمهم وحبهم لبعضهم البعض، نظراً لأنهم يعملون في بيئة ديمقـراطية تتميز بالإخـلاص والثقـة والتفكـير المشـترك؛ مما يساعد على توطيد الصداقة وإحداث الاندماج فيما بينهم.

٣. توافـر فرص العمـل التعـاوني والتخـطيط الجـماعي المـوجـه لإنجاز العمل؛ مما يسـاعـد التـلاميذ على تقـديم المقـترحات وتعلـم كيفية اتخاذ القرارات والتعامل المثمر فيما بينهم.

٤. تبلور احتياجـات التـلاميذ في صورة أهـداف واضحة محدّدة لديهم؛ مما يسهل عليهم العمل على تحقيقها.

٥. تفـوّق إنتاج التلاميذ في ظل هذا النمط من إدارة الصف على المدى البعيد على إنتـاج زمـلائهم المبتلين بالنمط التسلطي؛ نظراً لاستمـرارهم في العمل بغياب معلمهم، وذلك على عكس زملائهم الذين قد يتوقفون عن العمل عند تغيب معلمهم.

٦. توافـر برامـج تعزيز مناسبة، تؤدي إلى دفع التلاميذ إلى التفاعل الإيجابي، وإلى استثارة اهتماماتهم وتوجيهها.

٧. اكتســاب التــلاميذ لعـدد من الاتجـاهـات الايجـابية كضبط النفس، وتحمـل المسؤولية، والاستـماع إلى الآخـرين، والانتفـاع فأفكـارهم، ومعـارضـة الغـير

بطريقة بناءة، ونحو ذلك. ولا يخفى أثر ذلك في جعل التلميذ يعمل باتزان نحو تحقيق أهداف الجماعة، وفي الإقلال من التصادم الشخصي وسوء التفاهم الذي يعرقل جهود الجماعة في الإنتاج.

ثالثاً ـ أثر النمط الفوضوي على التعلّم:

لهذا النمط من إدارة الصف آثار سلبية على عملية التعلّم، لعل أبرزها ما يلي:

١. ضعف انتاجية التلاميذ بحضور المعلم، بسبب قضائهم لمعظم الوقت في الاستفسار منه عن المعلومات بدلاً من انشغالهم بعمل فعلي مثمر. ولا يختلف الوضع كثيراً في حالة غيابه.
٢. احساس التلاميذ بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم؛ مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة، وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى. ومن المسلم به أن أحداً لا يحب أن يشعر بأنه يضيع وقته سدى[٤٦].
٣. افتقار التلاميذ إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم؛ نظراً لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم. ولا يخفى بأن تركهم أحراراً في العمل لن يساعدهم على امتلاك تلك القدرة.
٤. كره التلاميذ للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص واحد يتولى القيادة، ويرسم لهم الطريق الذي يسيرون فيه. وذلك لأن وقتاً طويلاً يضيع في التخطيط، بينما يمكن الاستفادة منه في تنفيذ العمل نفسه. خاصة وأنه قد يحدث أن ينفق التلاميذ وقتاً طويلاً في بحث

---

(٤٦) د. فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص١٤٣.

مشروع معين ثم يتبين لهم في النهائية أن تنفيذه أمر مستحيل؛ مما يخلق لديهم شعوراً بعدم الإرتياح نحو هذا الأسلوب في العمل الجماعي[٤٧].

مفهوم الثواب والعقاب:

يُعرّف الثواب بأنه إجراء يتبع سلوكاً مرغوباً فيه، وينجم عنه شعور بالرضى أو الارتياح يشجع على تكرار هذا السلوك. ويُعرّف العقاب بأنه إجراء يتبع سلوكاً غير مرغوب فيه وينجم عنه شعور بالضيق أو الإنزعاج يؤدي إلى تثبيط أو منع هذا السلوك.

ومن هذين التعريفين يتبين لنا أنّ الثواب يستخدم لزيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها، وأنّ العقاب يستخدم للتقليل من أنماط سلوكية غير مرغوب فيها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الثواب أنواع من أبرزها المدح والتشجيع والجوائز. كما أن العقاب أنواع من أبرزها اللوم والتأنيب والإنذار.

أثر الثواب والعقاب في التعلّم الصفي:

إنّ الثواب والعقاب يعدّان أسلوبين شائعين في ضبط التعلّم. ويلجأ إليهما المعلم لتحقيق متطلبات دوره بنجاح وفعالية، فهو يستخدم الثواب عندما يقوم الطفل بتأدية متطلبات دوره بشكل مرض، أو عندما يقوم بأعمال تسهّل للمعلم تأدية دوره بنجاح وفعالية. وهو يستخدم العقاب عندما لا يقوم الطفل بتأدية دوره المتوقع منه، أو عندما يقوم بأعمال تعيق المعلم عن تأدية دوره بنجاح وفعالية[٤٨]. وفيما يلي توضيح لأثر كلٍّ من الثواب والعقاب في عملية التعلّم الصفي.

---

(٤٧) د. فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص١٤٤.

(٤٨) د. عمر الشيخ، مرجع سابق، ص١٨.

أولاً: أثر الثواب في عملية التعلّم:

يتجلّى الأثر الإيجابي للثواب في عملية التعلّم بعدد من النقاط من أبرزها ما يلي:

١- يشير إلى أنّ الاستجابات الصادرة عن المتعلم صحيحة؛ مما يشجعه على تكرارها. ولا يخفى أثر ذلك في الحفاظ على التعلّم.

٢- يعزّز السلوك الهادف في التعلّم، حيث يؤدي إلى استثارة المتعلم وحثه على أن يبذل مجهوداً أكبر، ويزيد من تحصيله وإنجازه.

٣. يعزّ ز ثقة الفرد بنفسه؛ مما يؤدي الى تنشيط جهوده التعليمية اللاحقة.

٤. ينتقل أثره من الاستجابات التي ينصب عليها مباشرة إلى استجابات أخرى على مقربة منها. وهذا الانتقال قد يتناول أنواع السلوك السابقة واللاحقة(٤٦).

٥. يساعد المتعلم على التمييز بين الاستجابات الصحيحة والخاطئة، بسبب ما يوفره من تغذية راجعة تتمثل في إعطاء معلومات عن نجاح الاستجابات.

٦. ينمي لدى المتعلّم دوافع معرفية قوية نحو المواد الدراسية التي يثاب عليها في السياق المدرسي.

ومع فعالية الثواب في التعلّم إلّا أن له سلبياته المتمثلة فيما يلي:

١- إن أثره قد يقوي استجابات أخرى غير مرغوبة تصدر في الوقت الذي تصدر فيه الاستجابات المثابة. ولتلافي ذلك فإنه يجب على المعلم أن يعرّف التلميذ أي الاستجابات تُثاب وأيها يُعاقب.

٢. إن أنماطاً سلوكياً غير مرغوب فيها قد تُثاب لقربها الزمني من الاستجابات التي أثيبت عن قصد.

٣. إن المبالغة في استخدامه، وخاصة عندما يكون على شكل مكافأة خارجية مادية

---

(٤٩) د. جابر عبدالحميد جابر، سيكولوجية التعلّم، ص٤٤.

صريحة قد يؤدي إلى ما يلي[50]:

- إنّ الطفل قد يراه نوعاً من الرشوة؛ مما يؤدي إلى الانقياد والرضوح وليس إلى الابتكار والنشاط الذاتي.
- إن قيمة النشاط قد تصبح مرتبطة بما يتلوه من مكافأة.
- إنّ الطفل قد يلجأ الى الغش في الامتحانات للحصول على المكافأة بأيسر السبل.
- إنّ الطفل الذي يخفق في الحصول على المكافأة قد يتعرض للإحباط.

الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة فعالية الثواب:

١. أن تتم الإثابة بعد الاستجابة المرغوبة مباشرة.
٢. أن تكون الاستجابة المتعلمة بسيطة وواضحة وغير غارقة في وسط العديد من الاستجابات المصاحبة.
٣. أن تكون الإثابة مناسبة.
٤. أن يكون الفرد على معرفة بسبب تعزيزه.
٥. أن يكون الثواب متناسباً في شدته مع نوع السلوك المكافأ.
٦. أن تستخدم المعززات الطبيعية بدلاً من المعززات الخارجية.
٧. أن يقتصر الثواب على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي.
٨. أن يقدم الثواب على نحو متقطع، نظراً لأن ذلك يجعله أكثر فعالية مما لو قدم بانتظام على نحو مستمر[51].

---

(٥٠) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٣٦٨.

(٥١) د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٣٧٦.

ثانياً - أثر العقاب في عملية التعلّم:

يتجلّى الأثر الإيجابي للعقاب في عملية التعلّم فيما يلي:

١. يشير إلى أن الاستجابة الصادرة عن الفرد غير صحيحة، وأن استجابة أخرى صحيحة يجب ان تصدر عنه.
٢. تؤدي حالة عدم الرضى أو الانزعاج الناجمة عنه إلى تثبيط أو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وبمعنى آخر يتعلّم الفرد أي الاستجابات تؤدي إلى العقاب فيعمل على عدم تكرارها.
٣. يعدّ ضرورياً للتعلّم عندما يكون على شكل نقد لأداء الفرد، أو تسجيل لفشله؛ نظراً لأنه يصبح مدفوعاً لتجنب الفشل في التعلّم اللاحق من خلال تركيز الانتباه وبذل مقدار أكبر من الجهد والمثابرة.
٤. يساعد في تحقيق شكل من أشكال الانضباط في الصف، مما يسهل على المعلم تأدية دوره بنجاح وفعالية.
٥. يؤدي على المدى الطويل إلى إضعاف السلوك الذي يعاقب عليه الفرد[٥٢].

ومع ذلك فإن للعقاب آثاره السلبية العديدة على التعلّم ومن أبرز هذه الآثار ما يلي:

١. قد يخفق في توجيه سلوك الفرد ما لم يصحبه بعض التوجيه الإيجابي.
٢. قد يكون التحسن الطارىء على التعلّم نتيجة له على حساب جوانب أخرى في النمو.
٣. قد يولّد خوفاً لدى المتعلم، يحول بينه وبين ممارسة التفكير الناقد، والجهر بالآراء التي يعتقد أنها تخالف آراء المعلم.

---

(٥٢) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٣٧٢-٣٧٣.

٤. قد يوجد لدى الفرد شعوراً بالعجز أمام ما يحيط به من ظروف؛ مما يؤثر على تكيفه وعلى تحصيله الدراسي.

٥. قد يشعر الفرد بالظلم إذا لمس أن حجم العقوبة أكبر من حجم السلوك المعاقب.

٦. قد تؤدي المبالغة في استخدامه إلى زيادة مستوى القلق عند الفرد؛ مما يمثل خطراً يكون أشد من الفشل في التعلم، نظراً لأنه قد يعوق التعلم اللاحق، ويعمم على ميادين التعلم الأخرى.

٧. قد يعرقل تكوين علاقة موجبة بين التلميذ ومعلمه إذا حدث في مرحلة مبكرة من مراحل العلاقة بينهما.

٨. قد يميل بالفرد إلى تكرار السلوك بدلاً من جعله مختلفاً إذا اتصف بالشدة الزائدة.

٩. قد يولد لدى الفرد اتجاهاً نحو ترك المدرسة إذا كان مستمراً.

الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة فعالية العقاب:

١. أن يتم إيقاع العقوبة بعد ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.

٢. أن يفهم التلميذ الأخطاء التي عوقب بسببها ليعمل على تصويبها.

٣. أن يكون العقاب على شكل نقد لأداء التلميذ أو تسجيل لفشله في التعلّم.

٤. أن يقتصر على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي؛ حتى لا يظن التلميذ أن العقاب موجه لشخصه.

٥. أن يستخدم عندما يتطلبه الموقف مع المعرفة التامة بأضراره وشروط استخدامه(٥٣).

---

(٥٣) د. جابر عبدالحميد، مرجع سابق، ص٤٤.

٦. أن يستخدم باعتدال، نظراً لأن شدة العقاب وقسوته تؤدي إلى منع التلميذ من تحسين سلوكه وتزيد من الفجوة بينه وبين المعلم.

٧. أن يُشجع التلميذ الذي يعاقب على استجابة خاطئة على إصدار الاستجابة الصحيحة ثم يثاب عليها بعد ذلك.

٨. أن يستخدم العقاب على نحو متقطع؛ نظراً لأن ذلك يجعله أكثر فعالية مما لو استخدم بانتظام على نحو مستمر[٥٤].

٩. أن يظل المعلم هادئاً عند قيامه بالعقاب؛ نظراً لأنّ الغضب والإحباط اللذين يظهران عليه قد يعززان السلوك غير المرغوب فيه.

(٥٤) د. فؤاد أبو حطب، ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٣٧٦.

الوحدة الخامسة

المبادىء العامة في تعلّم الحقائق والمفاهيم والاتجاهات وأنماط التفكير.

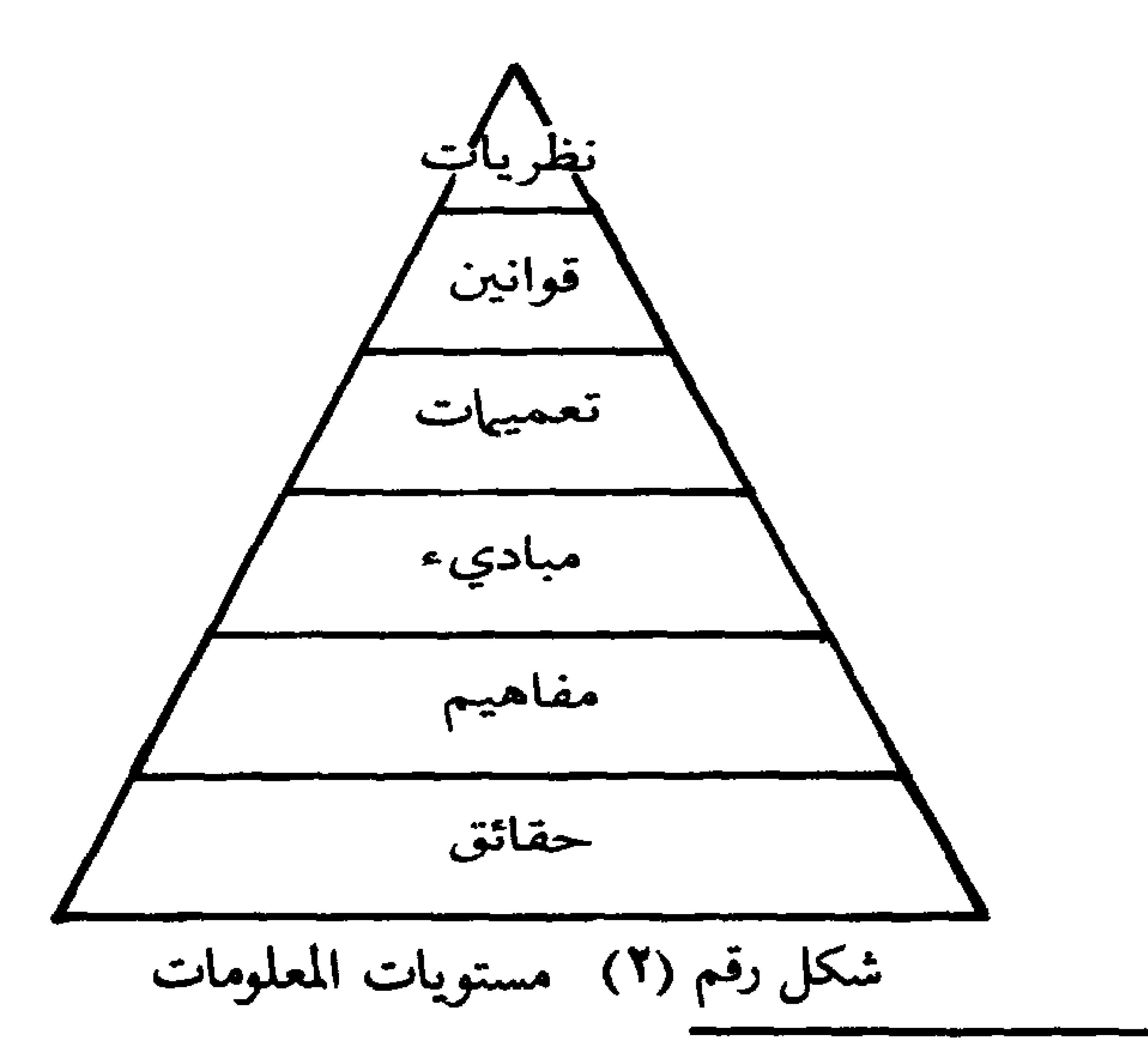
- الحقائق: معناها، المبادىء العامة في تعلمها.
- المفاهيم: معناها، المبادىء العامة في تعلمها، اتجاهات في تفسيرها.
- الاتجاهات: معناها، المبادىء العامة في تعلمها، اتجاهات في تفسيرها.
- أنماط التفكير، معناها وأنواعها، المبادىء العامة في تعلمها، اتجاهات في تفسيرها.
- تعريف النتاجات التعلميّة.
- اتجاهات في تفسيرها.
- أساليب تطويرها.

المبادىء العامة في تعلّم الحقائق والمفاهيم
والاتجاهات وأنماط التفكير

إنّ عملية التعلّم عملية شاملة ترمي إلى إكساب الفرد الحقائق والمفاهيم والاتجاهات وأنماط التفكير، وغير ذلك من مكونات سلوكه. وفيما يلي تعريف بكل واحد من هذه المكونات مع توضيح للمبادىء العامة التي ينبغي أن تراعى في تعلّمه:

أولاً: الحقائق Facts

وتمثّل أبسط مستوى من مستويات المعلومات كما يتضح من شكل رقم (٢)، وهي تعدّ المادة الخام التي تنمو منها الأفكار وتشتق التعميمات، وبدونها لا يكون الفكر دقيقاً[1]، وبمعنى آخر فإنّ الحقائق تمثل غذاء الفكر والوسط الذي يخرج



شكل رقم (٢) مستويات المعلومات

(١) د. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية وتخطيط وتدريس المناهج، ص١٢٢.

الـدارس منـه بتعميمات وبصـيرة ودقـة فكـر. وتجدر الإشارة إلى أنّ الحقائق لا تمثل الأساسيات في التعلّم، ولذا كان من الضروري عدم جعل التلاميذ يتقنون تفاصيل نفس المحتـوى الدراسي؛ نظراً لأن عملية إتقان المحتوى ليست في حد ذاتها الجوهر الـرئيسي للتعلّم، أو الأسـاس الـذي يقـوم عليه التقـويم[2]. وفيما يلي أبرز المبادىء العامة التي يجب أن تراعى في تعلّم الحقائق:

١ . اختيار وانتقاء تفاصيل المعلومات المقدمة للدراسة.

٢ . وضع تفاصيل المعلومات المنتقاة للدراسة في مضمون الأفكار.

٣ . التـأكيد على أن الحقـائق العلمية ليست مطلقـة أو أبـدية، وإنـما هي حقـائق نسبية، وقد تكون عرضة للنسيان أو الزوال.

ثانياً: المفاهيم Concepts

وهي عبـارة عن أنسـاق (جمع نسق) معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية كمفهـوم الـديمقراطية ومفهوم التغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الـرياضيات، والعينـة في الإحصـاء ومنـاهـج البحث، وكمفاهيم المتوسط والذرة والدائري.

والمفـاهيم لا تشـير إلى أحداث معينة، ولكنها تشير إلى مكوّنات مجرّدة مأخوذة من مجموعة من الأحداث المتعددة.

والجـدير بالـذكـر أن المنهـج يتـألف من مفـاهيم متـدرجة يتلقاها التلاميذ في صفـوفهم المختلفـة على التـوالي، بحيث ينمـو المفهـوم شيئـا فشيئـا. فمثـلاً مفهوم الاعتـماد المتبـادل يدرس في الصف الأول الابتـدائي من خلال معرفة التلميذ لأدوار الأفراد في الأسرة، وكيف يساعد كل عضو فيها العضو الآخر، وما أن يصل التلميذ إلى المرحلة الإعدادية حتى تكون فكرة الاعتماد المتبادل قد أخذت بعداً اقتصادياً هو

---

(٢) د. فؤاد سليمان قلادة، مرجع سابق، ص١٢٧.

الاعتماد الاقتصادي، أو بعداً سياسياً هو الاعتماد السياسي المتبادل بين الدول. وهكذا يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يعطى فيه(٣).

كيفية تعلّم المفاهيم:

فيما يلي الخطوات المتبعة في تعلّم المفاهيم:

١. أن يحدّد المعلم الغرض من تعليم المفهوم.

٢. أن يتأكد المعلم من فهم التلميذ للأفكار والآراء التي تتصل بالمفهوم المراد تعلمه من خلال اختبار قبلي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الآراء والأفكار تعدّ بمثابة أرضية للمفهوم وتسمى بالمعرفة الأساسية المتطلبة. وفهم تلك المعرفة الأساسية المتطلبة أو أرضية المفهوم يعدّ من العوامل الهامة في تعلمه.

٣. إعطاء المعلومات اللازمة لتعلّم المفهوم في ضوء المستوى الذي أسفرت عنه نتائج الاختبار القبلي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك طريقتين أساسيتين لعرض المعلومات الخاصة بالمفهوم، ومن الممكن استخدام الطريقتين معاً أو استخدام كل واحدة منهما على حدة. وهاتان الطريقتان هما الطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية. وتتضمن الطريقة الأولى تعريف يعقبه أمثلة متنوعة، ويقوم المعلم بإعطاء التعريف، أما الأمثلة فيعطيها التلاميذ. وفي الطريقة الثانية يقوم المعلم بإعطاء أمثلة يتبعها التعريف، ويراعى في هذا التعريف أن يكون من اكتشاف التلاميذ.

ومن الثابت أن التلاميذ يتعلمون بهاتين الطريقتين تعلّماً ناجحاً. وتبنى عمليات اختيار الطريقة على اعتبارات خاصة بالزمن وبالنتائج المراد التوصل

---

(٣) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص٨١.

إليهـا. فالـطريقة الاستنتاجية تصلح كثيراً عندما لا يكون هناك وقت متسع أو عنـدمـا يكـون الـوقت غير كاف للتـدريس، أي أنها تصلح في حالـة الـوقت المحـدود. وفضـلاً عن ذلـك فإن تعلم التـلاميذ للمفاهيم بهذه الطريقة يكون أسرع من تعلمهـا بالـطريقـة الاستقرائية ومع ذلك فإن الطريقة الاستقرائية قد تسـاعـد في تعلم المفـاهيم على اعتبـار أنها الطريقة التي يتبعها الباحث في تتبع عملية التعلم.

٤ . إعــطاء أمثلة منـاسبـة على المفـاهيم المـراد تعلمهـا. ويمكن استخـدام بعض الوسائل التعليمية لتوضيح المفاهيم كعرض النماذج أو عرض الشيء المراد فحصه.

٥ . توفـير فرص التدريب والممارسة الكافية؛ بحيث يصبح التلميذ قادرا على التمييز بين المفهوم الصحيح والمفهوم غير الصحيح.

٦ . إجراء اختبار بعدي بهدف اختبار مدى تعلّم التلاميذ للمفاهيم المراد تعلمها.

وقد أشار ديفيس Davis إلى خطوات تعلم المفاهيم وهذه الخطوات هي[٤]:

١ . اختبار مدى معرفة التلاميذ للمفاهيم المنشودة.

٢ . اجراء اختبار قبلي للمتطلبات الأساسية.

٣ . اختيار استراتيجية التعلم المناسب.

٤ . إختيار الأمثلة المناسبة على المفاهيم المخططة.

٥ . توفير فرص كافية للتدرب والممارسة.

٦ . إختبار مدى تعلّم المفاهيم المُنشودة.

---

(٤) Davis, R. etal, Learning system Design, an approach to the improvement of instruction, McGraw-Hill Book, Co., N.Y. 1974, pp.219-247.

أبرز الاتجاهات في تفسير تعلم المفاهيم:

فيما يلي شرح موجز لأبرز اتجاهين في هذا المجال وهما اتجاه المدرسة السلوكية والاتجاه المعرفي..

١. اتجاه المدرسة السلوكية

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المفهوم يتكوّن من سلسلة من الشواهد، وأن تعلمه يعتمد بشكل أساسي على التمييز بين سلسلة الشواهد ذات العلاقة به وسلسلة الشواهد غير المتعلقة به؛ مما يعني أن على الطفل المتعلم أن يعرف ويميز ويصنف الشواهد ذات العلاقة بالمفهوم بطريقة صحيحة. وبعد نجاحه في ذلك يحصل على التعزيز المناسب. ومن الملاحظ أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن تعلّم المفهوم وتعلّم التمييز شيء واحد، يتم الحصول عليه بمجرد حصول المتعلم على التعزيز التمايزي أو التفاضلي، والذي يعني تعزيز استجابات معينة دون غيرها من الاستجابات. ويركز أصحاب هذا الاتجاه أيضاً على عملية التعميم، حيث يرون أن تعلم الفرد للمفهوم يتيح له إمكانية تعميمه على مواقف جديدة؛ مما يعني أن عمليتي التمييز والتعميم تلعبان دوراً على جانب كبير من الأهمية في تكوين المفاهيم لدى الفرد.

٢. الاتجاه المعرفي

ويركز هذا الاتجاه على مدى النشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد في تعلمه لمفهوم معين. وهذا يستدعي وضع عدد من الفرضيات واختيار إحداها واختبارها لمعرفة مدى انسجامها مع الاستجابة المرغوب فيها. وبمعنى آخر فإن تعلم المفهوم يستدعي وضع الحلول واختيار أحدها والتأكد من صحته(٥).

وبشكل عام فإننا عندما نحاول تعليم طفل مفهوم معين كمفهوم الحيوانات الأليفة فإن هذا يتطلب مساعدته على التمييز بين هذا النوع من الحيوانات

---

(٥) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق.

والحيوانـات الأُخـرى غير الأليفة أو المتوحشة، وذلك من خلال عرض حيوانات من النـوعـين على شكل صور، أو في أفلام تعليمية، أو من خلال زيارة ميدانية لحديقة حيوانات، أو ذكر أسماء حيوانات من كلا النوعين، ونحو ذلك.

ومما تقدم يتبين لنا أن أهم العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم هي:

١. إعطاء أمثلة مناسبة على المفهوم المراد تعلمه.
٢. الإثابة (التعزيز) عند صدور الاستجابة الصحيحة.
٣. التمييز بين الشواهد ذات العلاقة بالموضوع والشواهد التي ليس لها علاقة به.
٤. تعميم المفهوم على مواقف جديدة.
٥. استخـدام وسـائـل تعليمية منـاسبـة تسـاعـد على إدخال المفهوم في مجال حس الطفل؛ نظراً لصعوبة استيعاب المجردات من جانبه.

أهمية المفاهيم في السلوك:

إنّ المفاهيم تلعب دوراً هاماً في السلوك الإنساني يتمثل فيما يلي(٦):

١. اختـزال التعقـد البيئي، فتعلم المفـاهيم يساعد الفرد على أن يدرك في مجموعة من المثـيرات البيئية ما بينهـا من تشابه أو اختلاف؛ مما يسهل عليه التعامل مع هذه المثيرات.
٢. تعيين الشيء في العالم الخارجي، أي وضعه في فئته الصحيحة.
٣. اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر. فحين يتعلم الفرد مفهوماً فإنه يطبقه في كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد.
٤. توجيه النشـاط التعلمي فاستخدام المفاهيم والمبادىء يمكننا أن نعرف مقدماً ما يمكننـا عمله. ولا يخفى بأن وضـع الشيء أو الشخص في الفئـة الصحيحـة يساعدنا في الوصول إلى قرارات وحلول سليمة للمشكلات.

---

(٦) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٥٦-٤٥٧.

٥. تسهيل عملية التعلم، فوجود ثروة من المفاهيم والمبادىء لدى الفرد يساعد على تسهيل تعلمه، بشرط أن تشير المفاهيم إلى بيئة محسوسة.

ثالثاً ـ الاتجاهات:

إن الاتجاهات تعود الى العوامل المكتسبة في السلوك الإنساني؛ مما يعني أن تكوينها لدى الإنسان ليس وراثياً، وإنما يكتسبه من خلال الخبرة والممارسة، أي من خلال التعلّم. وفي كثير من الأحيان قد يواجه المعلم بعض الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو عملية التعلّم؛ مما يستدعي منه الكشف عن هذين النوعين من الاتجاهات لدى تلاميذه؛ ليعزز الاتجاهات الايجابية لديهم، ويعمل على تخليصهم من الاتجاهات السلبية وإحلال أخرى إيجابية محلها. ولا يخفى بأن الاتجاهات الإيجابية تسهل عملية التعلم والاتجاهات السلبية تعيقها، وعلى سبيل المثال فإن وجود اتجاه إيجابي لدى الطفل نحو تعلّم اللغة الإنجليزية يسهل عليه اكتساب مهاراتها، أما إذا كان اتجاهه نحوها سلبياً، فإن من المشكوك فيه أن يفلح في اكتساب تلك المهارات، وما ينطبق على اللغة الإنجليزية ينطبق على سائر المواد الدراسية وعلى المؤسسات التعليمية، فاتجاه الفرد نحو المدرسة يؤثر في قدرته على التعلّم فيها، إما إيجابياً إن كان اتجاهه إيجابياً وإما سلبياً إن كان اتجاهه سلبياً.

وبما أنّ الاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية بالإقبال نحو شيء معين أو رفضه، فإن الاحتمال كبير في تكوّن دافعية للتلميذ نحو التقدم الدراسي أو العكس.

تعريف الاتجاه:

من أبرز التعريفات التي تناولت الاتجاه ما يلي:

١. الاتجاه هو نزوع ثابت نسبياً للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض وعدم تفضيل(٧).

---

(٧) د. نعيم الرفاعي، التقويم والقياس في التربية، ص٤١٢.

٢. هو حالة استعداد لدى الفرد تدفعه إلى تأييد أو عدم تأييد موضوع اجتماعي كالاتجاه نحو التعليم أو نحو الأعمال أو الشعوب.

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

من أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات ما يلي:

١. العوامل الحضارية: وهي كثيرة ومتنوعة ومن الأمثلة عليها المسجد والمدرسة والمنطقة التي يعيش فيها الفرد وموقع عمله. ولا يخفى بأن هذه العوامل والمؤثرات لا تدعو إلى نفس الاتجاهات؛ مما يحتم على الفرد التحيز نحو واحد منها.

٢. الأسرة: فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والديه وغيرهما من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة او أشخاص معينين أو أعمال معينة؛ مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.

٣. الفرد نفسه: فالتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.

٤. الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين: فهذه الخبرة تلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاه سلباً أو إيجاباً. وعلى سبيل المثال فإن العمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى الفرد، في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي عنده.

٥. السلطات العليا: فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، واحترام النظام المدرسي؛ مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات؛ نظراً لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب. وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف.

٦. رضا وحب الآخرين: وعلى سبيل المثال فإن الشخص الذي يمارس لعبة كرة القدم أو الطائرة أو السلة ويتقيد بقواعدها هلى نحو يجعله يحظى برضا زملائه تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب أعضاء الفريق.

النظريات التي تفسر تكوّن الاتجاهات:

إن أبرز النظريات التي تفسر تكوّن الاتجاهات تتمثل في ثلاثة أنواع هي:

١. الاتجاه السلوكي: ويركز على الاشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي. فالاشراط الكلاسيكي (بافلوف) يؤكد على دور كلٍّ من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الإيجابية بدلاً من السلوكات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد.

ومن هنا نرى أنّ المعلم يمكن أن يلعب دوراً أساسياً في عملية تشكيل الاتجاهات بنوعيها الإيجابية والسلبية من خلال نمط التفاعل الذي يوجده في غرفة الصف. وعليه فهو مطالب بمعرفة الأسباب، ومن ثم محاولة إيجاد المثير الطبيعي الذي يرتبط بالتعزيز، وتوفير جو تعليمي يبعث على الإحساس بالطمأنينة والأمن والارتياح، ويؤدي إلى نجاح عملية التفاعل الصفي. ولا يخفى بأن ذلك يسهل عليه تعديل وتحويل الاتجاهات السلبية الى اتجاهات إيجابية.

أما الاشراط الاجرائي (سكنر) فيقوم على أساس أنّ السلوك محكوم بنتائجه، بمعنى أن التعزيز الذي يتبع سلوكاً ما يؤدي إلى تكراره. وعليه فإذا كان السلوك الذي عُزّز، وأدى التعزيز إلى تكراره سلوكاً إيجابياً فإنه ينبغي الاستمرار في تقديم التعزيز كلما ظهر ذلك السلوك المرغوب فيه. أما إذا كان السلوك سلبياً فيجب التوقف عن التعزيز، والعمل على تعديل السلوك، عن طريق استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه. ومن المسلّم به أن ذلك لا يحدث بسهولة؛ مما يوجب على المعلم أن يدرك جميع المواقف والكلمات التي يخاطب بها التلميذ، وكذلك نوع

التعـزيز الـذي يقـدمـه. والجـدير بالذكر أن عدم تعزيز الاتجاهات السلبية الموجودة لدى التلميذ يجعل إمكانية تكرارها ضيئلة، ويؤدي بالتالي إلى انطفائها.

إن من واجب المعلم أن يستخـدم عدة أنـواع من المعـززات وخـاصة التعزيز المستمـر، والـذي يعني تعـزيز الاستجـابـة المـرغوبة (الإتجاه الإيجابي) كلما ظهرت، وينبغي مراعاة ذلك في بداية التعلّم.

أمـا بعـد التقـدم في التعلّم فإنه ينبغي عليه استخدام جداول التعزيز بهدف تثبيت السلوك المـرغـوب فيه (الاتجـاه الإيجـابي) نحـو التعلّم، أو أي موضـوع يُراد تكوين اتجاه إيجابي نحوه.

٢. الاتجـاه المعـرفي: ويرى أصحـاب هذا الاتجـاه أن التنظيم المعرفي والبنية المعــرفية والتــأكيد على النمــو المعـرفي للتـلاميذ من الأمـور الأسـاسية في تكـوين الاتجـاهات الإيجابية. وعليه فإن تعلم الاتجاهات الإيجابية يتم على أساس تقديم ما يتناسب مع مستويات التلاميذ المعرفية وقدراتهم وإمكاناتهم وهذا يتطلب ما يلي:

- تحديد الاتجاهات المراد تعديلها:

ويتـطلب ذلـك التعـرّف إلى هذه الاتجـاهـات من الفـرد نفسه، وذلك من خلال استخدام بعض الاختبارات الاسقاطية لتبين الأشياء التي يرغبها والأشياء التي لا يرغبها.

- ملاحظة سلوك المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة:

وينبغي أن تكون التغذية الراجعة إيجابية حتى تؤدي إلى تكوين الاتجاه المرغوب فيه.

- إجراء مقارنة بين محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوىء الاتجاه غير المرغوب فيه.
- التعزيز الفوري:

ويقصـد به تعـزيز الاتجـاه المـرغوب فيه فور ظهوره من جانب التلميذ؛ لأن ذلك يؤدي إلى استمرار هذا الاتجاه لديه.

٣. الاتجـاه الاجتـماعي: ويؤكـد على الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وما قد

يكتسبه من خلال تفاعله معها من اتجاهات نحو موقف معين، سواء أكانت هذه الاتجاهات سلبية أو إيجابية. وهو يركز على ضرورة إثراء الطالب بالمعلومات والحقائق والمثل المتعلقة بالموضوع المراد تكوين اتجاه ايجابي نحوه، وكذلك التأكيد على ضرورة دمج الطالب مع مجموعات ذات اتجاهات إيجابية.

رابعاً: أنماط التفكير Thinking Patterns

يلعب التفكير دوراً بارزاً ومؤثراً في توسيع مجال الملاحظة لدى الفرد، وتمكينه من القيام بالتكيفات والفعاليات التي لا يمكن القيام بها على نحو فعال بدونه. وهو يعدّ من أرفع مستويات التنظيم المعرفي؛ لأنه يقوم على إدراك العلاقات واستعمالها. ومن المعلوم أنّ إدراك العلاقات واستعمالها يتطلب من الفرد نشاطاً عقلياً يكون أكثر تعقيداً وصعوبة من النشاط الذي تتطلبه المستويات الأخرى[٨].

والتفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة الموضوعات وترميزها، أي إلى عمليات لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر[٩]، ولكن يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حلّ مشكلة معينة. لذا فإن معظم علماء النفس يربطون بين التفكير وحل المشكلة.

ومن المعلوم أنّ المشكلة عبارة عن موقف يشتمل على هدف يصعب تحقيقه لوجود عائق أمامه؛ مما يستدعي من الفرد التغلب على العائق، أي اكتشاف الوسائل والمبادىء التي تساعد على اجتيازه. وفيما يلي خطوات حل المشكلة:

١. الإحساس بالمشكلة.
٢. تحديد المشكلة وصياغتها.
٣. جمع البيانات والملاحظات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها.

---

(٨) د. احمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ص٥٠٤.

(٩) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق، ص٤٥١.

٤ . وضع عدد من الفروض كبدائل أو حلول ممكنة للمشكلة .

٥ . اختبار صحة الفروض بالوسائل المناسبة .

٦ . اختبار الفرض الذي ثبتت صحته كبديل أو حل مناسب للمشكلة .

٧ . التعميم ، أي استخدام النتائج أو الحلول التي تم التوصل إليها في مواقف جديدة .

وبالنظر إلى هذه الخطوات نجد أن التفكير الإنساني يأخذ مسارين هما[١٠] :

أ ـ التحسن البسيط أو الجزئي ، ويقصد به محاولة الفرد البحث والتقصي في أحد أطراف المشكلة ، ومراعاة التدرج في الحل على أساس الخطوة خطوة . وهو في محاولاته قد يخطيء وقد يصيب ، ولكنه يستمر في ذلك حتى يصل في النهاية إلى حل للمشكلة . ولا يخفى بأن ذلك يتمشى مع ما تؤكد عليه نظرية تورندايك في المحاولة والخطأ . وهذا الأسلوب يتبع غالباً من جانب متوسطي الذكاء .

ب ـ الاعتماد على عملية إدراك العلاقة ما بين الجزء والكل وخاصة فيما يتعلق بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً واضحاً . وهذا النمط من التفكير يعتمد على نظرية الاستبصار في التعلم .

مستويات التفكير:

يمكن تصنيف التفكير إلى أربع مستويات هي[١١] :

١ . المستوى الحسي ، ويقصد به ما يكون في مجال الإدراك ، أي يكون محسوساً .

٢ . المستوى التصوري ، ويقصد به استعانة التفكير بالصور الحسية المختلفة .

٣ . التفكير المجرّد ، وهو أعلى من المستويين السابقين ؛ لأنه يعتمد على معاني الأشياء ، وما يقابلها من الأرقام والرموز والألفاظ ، ولا يعتمد على محسوسيتها الجسمية أو صورها الذهنية .

---

(١٠) د . أحمد زكي صالح ، مرجع سابق .

(١١) د . احمد عزت راجح ، اصول علم النفس ، ٣٣٣ـ٣٣٥ .

٤ . التفكير بالقواعد والمبادىء ويقصد به قدرة الفرد على التفكير في كثير من الأمور والمشكلات التي تواجهه، وذلك من خلال إدراكه للعلاقات القائمة وربط بعضها ببعض.

أما أبرز الإتجاهات في تفسير التفكير وحل المشكلة فهي:

أ - الاتجاه السلوكي، ويركز على أسلوب المحاولة والخطأ ويعني أن الفرد عندما يواجه أي موقف مشكل، فإنه يحاول إيجاد حل له عن طريق المحاولة والخطأ، وذلك بالاعتماد على خلفيته التعلمية وما لديه من معلومات، وعلى هذا الأساس فإنّ المشكلة تكون عند الفرد على شكل مثير، ومحاولة حلها على شكل استجابة، كما هو الحال في عملية التعلم؛ مما يعني أن الفرد عندما يواجه مشكلة ما، فإنه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم وعادات فكرية سبق له أن تعلمها، وهو يراعي ترتيب وتنظيم هذه المعلومات والمفاهيم والعادات الفكرية من الأبسط إلى الأعقد في مواجهة المشكلة إلى أن يجد الحل(١٢).

ب - الاتجاه المعرفي، ويقوم على نظرية الجشتالت، والتي ترى أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، وعملية استبصار للمواقف التي يتعرض لها. وخاصة عند مواجهة موقف مشكل. والمثال التالي يوضح نظرية الجشتالت في هذا المجال. فقد وضع كوهلر أحد مؤسسي المدرسة الجشتالية قرداً جائعاً في حجرة علق في سقفها قطف موز، وراعى أن يكون المكان الذي علّق فيه الموز من الارتفاع بحيث يستطيع القرد الوصول إليه إذا انتصب على رجليه ومدّ يده إلى الأعلى، وكان في الغرفة عصي وصناديق خشبية ملقاة على الأرض. وعند بدء التجربة حاول القرد الاندفاع نحو الموز فقذفه بالعصا، ولكنه فشل في الحصول عليه، ثم قفز من على أحد الصناديق

(١٢) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق، ص٤٥٦-٤٥٧.

نحــو المــوز ولكنـه فشـل ايضـاً، وارتمى على الارض، وفجـأة سحب أحـد الصنـاديق ووضعـه تحت قطف المـوز، ودفعـه إلى الأرض وهجم يأكل. أعاد كوهلر التجــربـة على القـرد نفسـه بعـد فترة فوجـده لا يلجـأ إلى المحـاولات العشوائية، وإنما كرّر فوراً المهمة الناجحة التي أوصلته إلى الموز في المرة الأولى.

إنّ القرد قد تعلم الوصول إلى الموز، أي أنه تعلّم حلّ المشكلة التي واجهته، وقـد وجـد كوهلر في تجارب أخـرى أن القرد قد استفاد من تعلمه السابق، فحين لم تكن هناك عصي داخل الغرفة، قام بوضع صناديق بعضها فوق بعض، حتى تمكن من تنـاول المـوز بيده. أما حين لم تكن هناك صناديق، وإنما عصي من القصب فقد قام بتركيب العصي بعضها فوق بعض على نحو أوصله إلى الموز.

إنّ تعلّم القــرد في نظر كوهلر قائم على إدراك العـلاقـات وعـلى الاستبصـار والفهم؛ مما يمكنـه من استثـماره في المواقف الجديدة بسهولة ويسر. كما أن التعلم لم يكن متـدرجـاً، وإنـما جاء فجأة ودفعة واحدة، وذلك بعد أن تمكن القرد من إدراك البنية في المـوقف، أي بعـد أن أعـاد تنظيم الموقف بشكل يعطي معنى للموجودات التي بداخل الغرفة بالنسبة للموز، وبالنسبة لحاجته لتناول الموز كطعام، أي بالنسبة للمـوقف ككل. وعليه فإن الجشتاليتون يرون أن توصل الفرد المتعلم لحل للمشكلة التي تواجهه يتطلب منه القدرة على تحديد المهام الأساسية واستبصار الموقف ككل.

أبرز أنماط التفكير:

إلى جانب نمط التفكـير المتعلق بحل المشكلة هناك نمطان آخران هما التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري. وفيما يلي توضيح لكل نمط من هذين النمطين:

أولاً: التفكير الناقد

يتألف التفكير الناقد من خمس مهارات هي(١٣):

(١٣) د. جابر عبدالحميد جابر، مرجع سابق، ص١٣٣-١٣٧.

- الاستنتاج.
- معرفة المسلمات أو الافتراضات.
- الاستنباط.
- التفسير.
- تقويم الحجج.

وقد عرّف جلارز التفكير الناقد بأنه اتجاه للفرد قوامه ميله للتفكير المتمعن في المشكلات والموضوعات التي تدخل مجال خبراته على اتساع مداها، ومعرفة طرق البحث المنطقي والاستدلال وتوافر بعض المهارة في تطبيق واستخدام هذه الطرق.

ويمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس مقرر يتضمن وحدات تتناول كل منها جانباً من جوانب هذا النوع من التفكير، بالإضافة إلى تزويد المعلمين بكتب عن موضوع التفكير الناقد، لتتوافر لديهم خلفية مناسبة من المعلومات، وبأمثلة لتوضيح هذه الجوانب من التفكير لتلاميذهم[١٤].

ولقد قام جلارز بوضع ثمان وحدات تتناول كل واحدة منها جانباً معيناً من التفكير النالقد. وفيما يلي عناوين هذه الوحدات[١٥]:

١. إدراك الحاجة للتعريف والتحديد.
٢. المنطق ووزن الدليل أو الشاهد.
٣. طبيعة الدّليل أو الشاهد.
٤. الاستنباط القياسي والاستقرائي.
٥. المنطق والطريقة العلمية، وبعض خصائص الاتجاه العلمي.
٦. التحيز كعامل يؤدي للتفكير الملتوي المعوج.
٧. القيم والمنطق.

---

(١٤) د. جابر عبدالحميد جابر، مرجع سابق، ص١٢٧.

(١٥) د. جابر عبدالحميد جابر، مرجع سابق، ص١٤٣-١٤٤.

٨. الدعاية والتفكير المعوج أو غير الشريف.

وإلى جانب هذه الوحدات فقد قدم الباحث بعض المقترحات العامة للمدرسين الذين قاموا بتدريس هذه الوحدات في الفصول التجريبية. وكان من أبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة ما يلي:

١- ان التلاميذ كانوا متحمسين للمواد الجديدة والأفكار الجديدة التي تضمنتها دروس التفكير الناقد.

٢- ان هناك بعض الشواهد على انتقال أثر ما تم تعلمه في دروس التفكير الناقد إلى نشاطات أخرى.

٣- أن أهداف دروس التفكير الناقد قد تحققت بدرجة معقولة.

٤- ان المعلمين قد شعروا بأنهم قادرين على تعليم التفكير الناقد.

٥- ان هناك اتفاقاً وتطابقاً وثيقاً بين قدرة التلاميذ على التفكير الناقد وقدرتهم على تفسير أسباب إجاباتهم عن الأسئلة المعطاة لهم.

٦- ان تعلم التفكير الناقد يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها كتنمية سعة الأفق والتسامح والاهتمام بالشواهد.

ثانيا ـ التفكير الابتكاري:

مفهوم الابتكار:

الابتكار لون من ألوان النشاط العقلي للفرد، وقد اختلف العلماء والباحثون في تعريفه؛ مما أدى إلى ظهور عدد من الاتجاهات في هذا المجال من أبرزها ما يلي:

الاتجاه الأول: ينظر إلى الابتكار كفئة خاصة من سلوك حل المشكلة، بمعنى أنه عملية ذات مراحل متعددة تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحل، ويرى تورانس الذي يعدّ من أبرز ممثلي هذا الاتجاه أن الابتكار هو العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات، واختبار صحة هذه الفروض، وايصال النتائج التي

يصل إليها الفرد للآخرين[16]. ويؤكد بعض علماء النفس عدم وجود فروق أساسية بين عملية الابتكار ونموذج حل المشكلات.

الاتجاه الثاني: يحدّد الابتكار بالناتج الابتكاري، ويعرّف أصحابه الابتكار بأنه انتاج شيء جديد يتصف بالأصالة والتفرّد. فميد مثلاً يعرّفه بأنه تلك العملية التي يقوم بها الفرد، والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه. وفروم يعرّفه بأنه إنتاج شيء جديد يدرك وجوده الآخرون. أما روجرز فيعرّفه بأنه العملية التي ينشأ عنها أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل، وما يوجد في بيئته ويواجهه، ويؤكد ويلسن أنّ محور تعريف الابتكارية هو إنتاج شيء جديد، فحيثما يوجد ناتج جديد يكون هناك ابتكار. ويحكم على الجدة إما في ضوء محك اجتماعي، أي أن يكون الإنتاج جديدا بالنسبة للمجتمع، وإمّا في ضوء محك سيكولوجي، أي أن يكون الإنتاج جديداً بالنسبة للفرد[17]. والمحك الثاني هو الأرجح؛ نظراً لاتصاله بالحكم على أصالة عملية التفكير ذاتها، ومن المعلوم أنّ أصالة عملية التفكير تعدّ من أبرز صفات التفكير الابتكاري. والانتاج الابتكاري قد يكون قصيدة شعرية، أو لوحة فنية، أو قطعة موسيقية أو ابتكار علمي... الخ.

الاتجاه الثالث: يحدّد الابتكار في ضوء عوامل التفكير المنطلق، والتي هي عبارة عن قدرات عقلية تسهم في الأداء الابتكاري. ويرى جيلفورد الذي يعدّ من أبرز ممثلي هذا الاتجاه أنّ الابتكار عبارة عن تنظيمات أو تكوينات مؤلفة من عدد من القدرات العقلية البسيطة، وأن هذه التنظيمات أو التكوينات تختلف فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، ومن أهم القدرات العقلية التي ذكرها جيلفورد ما يلي: [18]:

---

(16) د. عبدالسلام عبدالغفار، التفوق العقلي والابتكار، ص132.

(17) د. جابر عبدالحميد جابر، سيكولوجية التعلم، ص146.

(18) د. عبدالسلام عبد الغفار، مرجع سابق، ص133-134.

١ـ الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطا معينة، كأن تبدأ بحرف معين، أو تنتهي بحرف معين وغير ذلك من شروط.

٢ـ الطلاقة الفكرية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين بحيث تستوفي شروطاً معينة.

٣ـ المرونة التلقائية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين.

٤ـ الأصالة: وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين، كأن تكون أفكاراً نادرة من الوجهة الاحصائية، أو أفكاراً ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير، أو أفكاراً تتصف بالمهارة.

٥ـ الحساسية بالمشكلات: وهي القدرة على التعرف إلى مواطن الضعف أو النقص أو الثغرات في الموقف المثير.

ويضيف تايلوروهولاند إلى تلك العوامل العقلية التي تسهم في الأداء الابتكاري عاملين آخرين هما(١٩):

١ـ الطلاقة الارتباطية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من المترادفات لكلمة معينة.

٢ـ الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الجمل ذات المعنى التي تحتوي على حروف معينة.

وجميع العوامل (القدرات) المذكورة تندرج تحت عوامل التفكير المنطلق باستثناء عامل الحساسية للمشكلات، فهو ينتمي إلى قطاع التقويم في التكوين العقلي الذي اقترحه جيلفورد(٢٠). وعليه فإنّ التفكير الابتكاري يعدّ لوناً من التفكير

---

(١٩) د. عبدالسلام عبدالغفار، مرجع سابق، ص١٣٥.

(٢٠) د. عبدالسلام عبدالغفار، مرجع سابق، ص١٣٣-١٣٤.

المنطلق وليس من التفكير المحدد ويقصد بالتفكير المنطلق ذلك النوع من التفكير الذي ينطلق في اتجاهات متعددة ومتشعبة، ويبتعد عن طرق التفكير التقليدية والمألوفة للبحث عن الحلول الممكنة للمشكلة التي ينطوي عليها وضع ما، وبخاصة لدى توافر أكثر من حل صحيح لهذه المشكلة. اما التفكير المحدد فيقصد به ذلك النوع من التفكير الذي يتجه نحو هدف محدد، حيث تنحصر الاستجابات عادة بين بديلين لا ثالث لهما هما الصح أو الخطأ(٢١).

ويرى أصحاب الاتجاه الأخير أنّ قدرات التفكير الابتكاري المشار إليها ترتبط بعدد من سمات الشخصية كالاكتفاء الذاتي، وتأكيد الذات، والمثابرة، والعمل الشاق، والاعتماد على النفس، والاستقلال في الفكر والعمل، ونحو ذلك(٢٢).

وفي ضوء معرفة تلك القدرات العقلية التي تتدخل في تكوين التفكير الابتكاري، والسمات غير العقلية المرتبطة بها، يصبح في الامكان التعرّف الى المتعلمين ذوي الطاقات الابتكارية، فيعمل على رعايتهم وتطوير طاقاتهم وعليه فإنّ هذا الإتجاه يعدّ من أهم الاتجاهات التي تناولت مفهوم الابتكار وتحديده.

العلاقة بين الذكاء والإبتكار:

لقد بيّنت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والابتكار، كما تقيسهما الاختبارات الخاصة بهما ما يلي(٢٣).

- إن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الابتكار، ينزعون إلى امتلاك مستوى يكون فوق المتوسط من حيث الذكاء.
- إنّ الأفراد ذوي القدرة المنخفضة من حيث الذكاء ينزعون إلى امتلاك قدرات منخفضة من حيث الابتكار.

---

(٢١) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق، ص١٣٧.

(٢٢) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق، ص١٣٦.

(٢٣) د. عبدالمجيد نشواتي، مرجع سابق، ص١٣٨.

- إنّ الأفـراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الذكاء يتباينون على نحو كبير من حيث القدرة على الابتكار.

ومن الـواضـح أنّ هذه النتـائـج تشـير إلى وجـود علاقـة إيجـابية بين الـذكاء والابتكـار، كما تشـير إلى أن الفـرد المبتكر يحتاج إلى مستوى معين من الذكاء يكون عادة أعلى من المتوسط(٢٤).

خصائص الشخص المبتكر:

إنّ الشخص المبتكر يتميز بمجموعه من الخصائص أو الصفات من أبرزها ما يلي:

١- تفكيره يتسم بالاتساق.
٢- درجة ذكائه أعلى من المتوسط.
٣- تحصيله العلمي مساوٍ لتحصيل الأذكياء.
٤- سرعة تقدمه نحو الإجادة في عمله.
٥- إحساسه المتميز بالبيئة من حوله.
٦- إحساسه الصادق بالرضا والارتياح النفسي لممارسة عمله.
٧- قدرته على إعطاء عدد من الحلول البديلة لمشكلة ما.
٨- ولعه في العمل أو اللعب بالأشياء غير المحتملة أو غير المتوقعة.
٩- تعبيره عن الكيفية التي يرى بها العالم من حوله يتّصف بالصدق والأمانة.
١٠- رصيده من المعلومات أعلى من رصيد الشخص العادي.
١١- اهتمامه بتوظيف المعلومات أكبر من اهتمامه بالمعلومات ذاتها.
١٢- اهتـمامـه بالمعـاني المفـاهيمية الـواسعة والعلاقات القائمة بين الأشياء أكبر من اهتمام الاشخاص العاديين بها.

---

(٢٤) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق ص٤٦٩.

١٣ـ رغبته الصادقة في الاستفادة من امكاناته الادراكية والمعرفية والتعبيرية. وهذه الرغبة تمثل الدافعية الذاتية الداخلية، وهي تمثل مع دوافع الاستطلاع، والحاجة الداخلية للتقدير، وتحقيق الذات أهم دوافع المبتكرين[٢٥].

١٤ـ سماته الشخصية متميزة، ومن أبرز هذه السمات:

تقبل التعقيد، وارتفاع مستوى تحمّل الغموض، وانخفاض مستوى القلق، وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ، وتفضيل الاستجابات الجديدة، والميل إلى الاستقلال، والتحرر النسبي من القيود الاجتماعية، وروح الدعابة والمرح، والانفتاح الذهني، وسعة الخيال، والاجتهاد والنظام، والشعور بالتحدي في مواجهة الأمور الصعبة، والميل إلى التعبير حتى عن العدوان والعنف، والاهتمام بالعمل أكثر من أي شيء آخر ونحو ذلك.

مراحل الابتكار:

يرى معظم علماء النفس أنّ العملية الابتكارية تمرّ في أربع مراحل هي:

١ـ مرحلة الإعداد: وتتمثل في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لحل المشكلة، وايجاد أو إدراك الترابطات الموجودة بين الأفكار المختلفة.

٢ـ مرحلة الحضانة: ويطلق عليها أيضاً مرحلة التخمير، حيث تترك المعلومات حتى تتخمر لوحدها. ويتم في هذه المرحلة تمحيص المعلومات، وتنظيم الأفكار، قبل الوصول إلى الحل الصحيح. وقد تطول مدة هذه المرحلة إلى الحد الذي قد يبعد الفرد عن دراسة المشكلة، ويجعله يعتقد بأنه لا فائدة من المحاولة.

٣ـ مرحلة التنوير: وتسمى أيضا مرحلة الاستبصار أو البصيرة، وفيها يلوح الحل فجأة؛ مما يشعر الفرد بنشوة غامرة؛ لأنه يكون قد ابتعد عن المشكلة نهائياً في

---

(٢٥) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٦٩.

مرحلة الحضانة، وإذا بالحل يشرق فجأة أمامه بعد هذه المدة الطويلة.

٤ـ مرحلة التحقيق: وهي مرحلة اختبار تجريبي للحل الذي تم التوصل اليه، حيث يطبق هذا الحل على مواقف مختلفة، ويتأكد الفرد أنه ينطبق عليها انطباقه على الموقف المشكل الذي تعرض له. وتعدّ هذه المرحلة على جانب كبير من الأهمية؛ لأن الفرد بدونها لا يستطيع أن يعمم حلّه الذي توصّل إليه على مواقف أخرى مشابهة.

التدريب على الابتكار:

يرى تورانس أن هناك خمسة مبادىء يمكن أن يراعيها المعلم في تدريب تلاميذه على الابتكار هي[٢٦]:

١ـ أن يحترم الأسئلة التي يوجهها التلميذ إليه.

٢ـ أن يحترم الخيالات التي تصدر عن التلميذ.

٣ـ أن يظهر للتلميذ أنّ لأفكاره قيمة.

٤ـ أن يسمح للتلميذ أن يؤدي بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي.

٥ـ أن يربط التقويم ربطاً محكمًا الأسباب بالنتائج.

ومن النقاط الأخرى المقترحة لتشجيع النشاط، الابتكاري ما يلي:

١ـ التعرّف إلى المواهب الفريدة لدى التلميذ، وتهيئة الشروط والظروف المناسبة لتنميتها.

٢ـ التخطيط للخبرات التي تساعد على ظهور النشاط الأصيل أو المتميز بالتعبير الذاتي الخلّاق من جانب التلميذ.

٣ـ تشجيع الأسئلة المنطلقة، أو استثارة التفكير المنطلق.

٤ـ توفير جو ديموقراطي يتّصف بالأخذ والعطاء.

---

(٢٦) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٧١.

٥ـ إتاحة فرص واسعة للمشاركة أمام التلميذ.

٦ـ المرونة في استخدام التعزيزات والواجبات المدرسية.

٧ـ تقبُّل النشاطات غير المألوفة من جانب التلميذ واستحسانها.

٨ـ تقبُّل مظاهر عدم الخضوع التي قد تبدو في سلوك التلميذ.

طرق تنمية التفكير الابتكاري:

توجد عدة طرق لتنمية التفكير الابتكاري من أبرزها ما يلي(٢٧):

١ـ طريقة ذكر الخصائص: وهي من أقدم الطرق المستخدمة في هذا المجال، وتبدأ بتعداد وحصر الخصائص الأساسية لشيء أو موضوع أو موقف أو فكرة، ويلي ذلك شروع المتعلم في تغيير كل خاصية على حدة دون تدخل من جانب المعلم أو المدرب في تحديد التغييرات المقترحة بأية وسيلة من الوسائل. وهذه الطريقة تركز على إنتاج الأفكار، مما يجعل كل فكرة مقبولة حتى وإن كانت غير واقعية. ويراعى في هذه الطريقة عدم ممارسة أي لون من التقويم أو النقد أو الحكم إلا بعد انتهاء المتعلم من طرح جميع أفكاره، وحينئذ يمكن تقويمها في ضوء المواصفات ونواحي النقص والحاجات أو المطالب وما إلى ذلك.
ومن الثابت أن الفصل بين إنتاج الأفكار وتقويمها يساعد في تهيئة الفرصة لظهور هذه الأفكار؛ مما يجعل موقف التدريب المتضمن في هذه الطريقة يمثل النموذج الكامل لموقف الطلاقة في التعبير.

٢ـ طريقة العلاقة القسرية: وتقوم على إنتاج الأفكار الجديدة، عن طريق افتعال علاقة بين شيئين أو موقفين، أو فكرتين، أو أكثر، لا توجد بينهما في الأصل علاقة. ومن الواضح أن تحديد العلاقات في هذه الطريقة يتم في معظم الأحيان بصورة جزافية، وتستخدم هذه الطريقة في ميدان الفنون بهدف

---

(٢٧) د. فؤاد ابو حطب ود. آمال صادق، مرجع سابق، ص٤٧٢-٤٧٥.

التدريب على الابتكار فيها وبخاصة فن الكاريكاتير.

٣- طريقة القوائم: وتقوم على طرح مجموعة من الأسئلة المشتملة على مجال واسع من المعلومات. وكل سؤال من هذه الأسئلة يتطلب تعديلاً أو تغييراً من نوع معين في موضوع أو شيء أو فكرة.

٤- طريقة التحليل المورفولوجي: وهي طريقة شاملة تحتوي طريقتي ذكر الخصائص والقوائم، وتبدأ بتحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية، وتحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد، وبعد ذلك يقوم المتعلم بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة، مؤلفاً مصفوفات تدلّ على علاقات متداخلة، ويحصل بذلك على طرق عديدة محتملة للانتقال، بعضها قد يكون ممكناً ومفيداً وبعضها قد لا يكون كذلك.

٥- طريقة القصف الذهني: وتستخدم للتدريب الجماعي والفردي، وتعدّ من أبرز الطرق الشائعة في تنمية الابتكار، وفيها يطلب من المتعلمين أن يكتبوا أو يطرحوا أية فكرة قد ترد إلى أذهانهم، دون التقيّد بشيء على الاطلاق، ودون أن تكون هذه الأفكار محددة بأية شروط، وقد ثبت أن هذه الطريقة ناجحة وفعالة ومجدية، وأنها تشجع الفرد على الإدلاء بكل ما لديه من أفكار دون تردد أو خوف.

٦- طريقة تآلف الأشتات: وهي تشبه طريقة القصف الذهني من حيث صلاحيتها للتدريب الجماعي والفردي، والفرق بينهما يتمثل في كون استخدام هذه الطريقة مشروط بعدم معرفة أحد من أعضاء الجماعة باستثناء القائد بطبيعة المشكلة موضوع المناقشة؛ وذلك لتجنب الحلول السريعة والمبتسرة. وترمي هذه الطريقة إلى تجنب الاندماج المتمركز حول الذات، والمتمثل في اعتقاد بعض الأعضاء أن أفكارهم تمثل أفضل الحلول؛ مما قد يدفعهم إلى التوقف عن إنتاج الأفكار.

تعريف النتاجات التعلمية:

النتاجات التعلمية هي التغيّرات المنتظر تحقيقها في سلوك المتعلم نتيجة لعملية التعلّم. ومن التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلاً إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معيّنة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم واتجاهات معينة لديهم، أو نمط تفكير أو استبصار أو تقدير، ونحو ذلك.

أساليب تعلّم النتاجات التعلمية:

من أبرز الأساليب المستخدمة في اكتساب (تعلم) النتاجات التعلمية ما يلي:

١ . أساليب قائمة على المشاهدة والاستماع والتفاعل :

ويقصد بالمشاهدة مشاهدة المتعلم لما يُعرض أمامه في الموقف التعليمي من أشياء وصور ونماذج وأفلام ونحو ذلك. ويقصد بالاستماع استماع المتعلم إلى كلام المعلم سواء أكان على شكل محاضرة، أو على شكل إلقاء، وكذلك الاستماع إلى الإذاعة المدرسية والاسطوانات وأشرطة التسجيل ونحو ذلك. أما التفاعل فيقصد به تفاعل المتعلم الإيجابي مع معلمه وزملائه في مواقف التعليم الجمعي ومجموعات العمل.

٢ . أساليب قائمة على عمل الطالب كالمشاركة والممارسة والنشاط الذاتي:

ويقصد بالمشاركة اشتراك المتعلم في النشاطات التعلمية والمناقشات الجماعية التي تجري في غرفة الصف. ويقصد بالممارسة قيام المتعلم بتجارب عملية وتمثيل أدوار والاسهام في النشاطات التي تتطلبها طريقة المشروع، ومزاولة نشاطات إبتكارية ومعرفية من خلال انخراطه في مجموعات عمل يرغب فيها، أو يرى أنها أكثر إشباعا لحاجاته من غيرها. أما النشاط الذاتي فيقصد به قيام التلميذ بنشاط تعلمي فردي تحت اشراف المعلم وتوجيهه.

٣. الإفـادة من معـطيات التغـذية الـراجعـة التي يوفـرهـا التقويم، ومن استخدام الـوسـائـل التكنـولـوجية الحـديثـة كالتلفـزيون الـتربـوي، والتعليم المـبرمـج، ومسجلات الفيديو المتنقلة وغيرها.

ومن المسلم به أن تنـوّع مجالات وفئـات النتـاجات التعلمية يتطلب تنويعاً في أسـاليب تعلمهـا. بمعنى أن كل فئـة من فئات النتاجات التعلمية تناسبها أساليب تعلم قد لا تنـاسب غيرهـا من الفئات هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن المتعلم لا يستخـدم الأسلوب الـواحـد بمعـزل عن الأسـاليب الأخـرى، وإنـما قد يستخـدم أسلوبين أو أكثر حسب ما تتطلبه ظروف الموقف التعليمي وطبيعته. ويتوقف اختيار نوع الاسلوب أو الأسـاليب المستخـدمـة على مجمـوعة من المتغيرات كمحتوى المادة الدراسية، ومستوى التلاميذ، ومستوى النتاجات التعلميّة، وغير ذلك من المتغيرات.

اتجاهات في تفسيرها:

لقـد سبق الحـديث عن هذه الاتجـاهـات من خلال تنـاول المبـادىء العـامة المتعلقة بتعلم الحقائق والمفاهيم والاتجاهات وأنماط التفكير، وقد تم التركيز في عملية التفسير على اتجاهين هما الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي.

أساليب تطويرها:

من أبرز الأساليب المستخدمة في تطوير النتاجات التعلمية ما يلي:

١. التحديد الدقيق لخصائص السلوك الجديد المراد تعلمه وأجزائه العامة.
٢. اختيار معايير لقياس مدى التحسن في السلوك المتعلم.
٣. اختيار المعززات السلوكية المناسبة وطرق تقديمها.
٤. الإفـادة من معطيات التغذية الراجعة في استبعاد الأهداف التي تكون صياغتها غير سليمة.

٥. تحديد مستوى استعداد المتعلمين، بهدف استبعاد الأهداف المفرطة في الطموح، أو التي لا يسمح استعدادهم بعد باكتسابها، وإحلال اهداف أخرى واقعية محلها.

٦. تحليل محتوى المادة الدراسية بهدف مراعاة تمثيل الأهداف التعلمية لجزئياته.

٧. تحديد مجالات الأهداف التعلمية وفئات كل مجال بهدف مراعاة التنويع والتوازن في قائمة الأهداف التعلمية، ويقصد بالتنويع هنا أن تكون هناك أهداف معرفية وأخرى انفعالية وثالثة نفسحركية، ويقصد بالتوازن عدم طغيان مجال من مجالات الأهداف على مجال آخر، وكذلك عدم طغيان فئة من فئات المجال الواحد على فئة أو فئات أخرى في نفس المجال.

الوحدة السادسة

تخطيط الدروس الصفية وتطبيقات عملية

- مستويات التخطيط التدريسي وإجراءاته
- أهمية التخطيط التدريسي
- أجزاء التخطيط التدريسي

تخطيط الدروس الصفية وتطبيقات عملية

ـ مستويات التخطيط التدريسي وإجراءاته:

لم تعد مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى الطلاب، فقد أصبح يطالب بمهام متعددة، ولا بد من تدريبه على تلك المهام ليقوم بها بكفاءة. ويلاحظ من يتتبع التطورات في تربية المعلمين اتجاهاً حديثاً آخذا في الاتساع يتمثل في تحليل عملية التعليم المعقدة إلى أجزاء أو مهمات منفصلة، وتدريب المعلمين على كل منها بشكل مستقل، بقصد تطوير المهمات التعليمية اللازمة، ولعل هذه الفكرة تشكل أحد الأسس الرئيسية التي يقوم عليها التعليم المصغر كأساس من أسس أساليب تدريب المعلمين، (الوقفي ١٩٧٩)[١]، وقد عُرف التخطيط التدريسي على انه العملية المتصلة المنتظمة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادىء وطرق التربية التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادىء وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية. وغايتها أن يحصل التلاميد على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديداً تاما، وأن يُتاح لكل فرد منهم الحصول على فرصة ينمي بها قدراته، وأن يسهم إسهاماً فعالاً بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، (مختار حمزة، ١٩٦٥)[٢]، لذا فإن التخطيط الدراسي يتناول جميع أبعاد وعناصر العملية التربوية، حيث يؤثر ويتأثر بها، وهذه الأبعاد والعناصر هي:

١ـ التلاميذ: يهدف التخطيط الدراسي إلى توصيل المعلومات إلى التلاميذ. وهم أهم عناصر العملية التعليمية، لذا فهو يحفزهم على التعلم ويشوقهم إليه.

---

(١) راضي الوقفي وآخرون، مرجع سابق، ١٩٧٩.

(٢) مختار حمزة، ١٩٦٥.

٢- المعلـم: يسـاعـد التخـطيط المعلم من حيث أنـه يحدد له سلفاً ما يُريد تحقيقه عنـد تلاميذه، فنجـده يبحث ويحضر الـوسـائـل اللازمة لتوصيل المعلومات إلى طلابه، ويهيء لهم فرص سير منظم في عرض دروسه ونشاطاته، مما يساعد على تعزيز ثقته بنفسه وثقة طلابه به.

٣- عملية التعلم: إن عملية التخـطيط تؤدي في النهـاية إلى تسهيل عملية التعلم وجعله ذا معنى عنـد الـطلاب، لأن المعلم يختـار أفضـل الأسـاليب لتـوصيل المعلومات من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم.

٤- المنهـاج: للتخـطيط انعكـاسـات واسعـة على المنهاج ايضاً فهو يحدو بالمعلم إلى التعـرف إلى أهـداف المنهـج ووعيهـا، فهو مطالب بتحليل الأهداف العامة إلى أهـداف خاصة يتمكن من تحقيقها، وهو أيضاً مطالب بمعرفة ووعي المستويات المتعددة للأهداف التربوية. لذا فهو يوجه دروسه وجهة هادفة تساعد على إبعاد التلاميذ عن الإرباكات التي قد يتعرضون لها من الكتب المدرسية.

كما ويساعد التخطيط المعلم على صياغة أهدافه صياغة محددة بحيث تجسد كل عبـارة سلوكـاً يقـوم به التلميذ نتيجة لعملية التعلم وبحيث يكون هذا السلوك المختار قابلاً للملاحظة وللقياس بشكل مباشر.

٥- الامتحـانـات المدرسية: عندما يقوم المعلم بالتخطيط السليم فإن ذلك ينعكس على الامتحانات فيسهل عليه وضع وتحديد موعد الامتحانات اليومية والشهرية والسنوية.

- أهمية التخطيط التدريسي:

تبرز أهمية التخطيط التدريسي فيما يلي:

١- يؤدي التخـطيط التـدريسي إلى تجنيب المعلم العشـوائية في التدريس وتمكينه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ.

٢- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.

٣- يمكن المعلم من استخدام المصادر التربوية المتوافرة بفعالية.

٤- يمكن المعلم من إتخاذ القرارات التربوية السليمة التي تعتمد على أفضل المعلومات المتوافرة.

٥- يساعد المعلم على النمو المهني المستمر.

٦- يجنب المعلم من التعرض للمواقف المحرجة، والوقوع في مشكلات أمام طلابه.

٧- يساعد المعلم على تطوير وتحسين العملية التربوية.

٨- يمكن المعلم من تقديم اقتراحات جديدة لتحسين المنهج وتطويره.

٩- يمكن المعلم من اكتساب مهارات لازمة في مجالات متعددة مثل مهارات تحديد الاستعداد، أو تحديد التعليم الجديدة، والضبط الصفي... الخ.

١٠- يمكن المعلم من تحديد الأولويات في العمل Priorities of work.

- اجزاء التخطيط التدريسي:

تتكون الخطط الدراسية من حيث فترات تنفيذها من مستويات متعددة، فمنها خطط بعيدة المدى كالخطط السنوية أو الفصلية، وقصيرة المدى كخطط الوحدات أو الدروس.

أ - الخطط السنوية:

هي خطة بعيدة المدى تفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج، كما تساعد المعلم على معرفة مدى إمكانية تنفيذه للمنهج، ومدى السرعة التي يجب أن يسير بها حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

عناصر الخطة:

١- الأهداف الخاصة بالموضوع الذي يدرسه المعلم.

٢ـ الخبرات التعليمية التي تؤدي الى تحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع.

٣ـ الأساليب والوسائل التعليمية، وتشتمل هذه الأساليب على الإجراءات والطرق التعليمية، كالمحاضرة والبحوث، والمناقشة والتجارب، والزيارات والرحلات، وتشتمل أيضا على الأفلام والنماذج والخرائط والصور والرسوم وما إلى ذلك.

٤ـ أساليب التقويم وأدواته التي تستخدم لقياس مدى تحقيق الأهداف سالفة الذكر.

٥ـ وضع وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل هدف من الأهداف.

٦ـ ملاحظات حول تنفيذ الأهداف حيث يذكر الصعوبات المتعلقة بسير العمل كعدم مناسبة المادة الدراسية، أو عدم مناسبة المدة المقررة لتغطيتها وذلك من أجل المساعدة على إزالة هذه الصعوبات في المستقبل.

ب ـ الخطة اليومية: خطة الوحدة

الخطة اليومية هي ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى، والتي يضعها المعلم لتحسين أدائه لدرس واحد أو لمجموعة من الدروس التي تكون فيما بينها وحدة دراسية، وتختلف الخطة اليومية عن الخطة السنوية من حيث أن الخطة اليومية أكثر تفصيلا وأشد إحكاما وأكثر قرباً من الواقع. أما عناصر الخطة اليومية فهي ما يلي:

١. معلومات أولية روتينية مثل، الصف، الحصة، المادة، الموضوع، اليوم والتاريخ.

٢. الأهداف التربوية التي يُريد المعلم تحقيقها خلال الحصة.

٣. الخبرات والنشاطات والوسائل والخامات التي يختارها المعلم من أجل مساعدته على تحقيق الأهداف.

٤. التقويم.

٥. الزمن: يجب على المعلم أن يحدد الزمن اللازم لتحقيق كل هدف من أهداف

الدرس.

٦. الملاحظات: وتتناول المواقف الجديدة التي يواجهها، وتنفيذ أساليبه ونشاطاته، وسلوك التلاميذ واتجاههم نحو موضوع ما أو فكرة ما.

ملاحظة: وتتضح عناصر الخطة السنوية والخطة اليومية من النموذجين ١، ٢ على التوالي:

نموذج رقم (٢)

نموذج خطة سنوية

المعلم: المدرسة: الصف: المادة: العام الدراسي:

الوحدات	الأهداف			الأساليب والوسائل والنشاطات	وسائل التقويم	الزمن من - الى	عدد الحصص
	العقلية	الانفعالية	الحركية				

نموذج رقم (٣)

نموذج خطة يومية

المبحث: الدرس: عدد الحصص: الصف:

الزمن	الأهداف	الأساليب والأنشطة	التقويم

الوحدة السابعة

دور الوسائل التعليمية في التعلّم الصفي

- تعريف الوسائل التعليمية
- أنواع الوسائل التعليمية الصفية
- أهمية الوسائل التعليمية في التعلّم الصفي
- استخدامات الوسائل التعليمية
- بعض الوسائل التعليمية المستخدمة في التعلّم الصفي
- معايير اختيار الوسائل التعليمية المناسبة
- قواعد استخدام الوسائل التعليمية
- تقويم فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة
- تصميم التعلّم ومساهمته في التعلّم الصفي

دور الوسائل التعليمية في التعلّم الصفي

تعريف الوسائل التعليمية:

الـوسـائـل التعليمية هي كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الأهـداف التربوية المنشودة من عملية التعلّم، سواء أكانت هذه الوسائل تكنـولـوجية كالأفـلام، أو بسيطة كالسبـورة والـرسـوم التـوضيحية، أو بيئية كالآثار والمواقع الطبيعية[1].

أنواع الوسائل التعليمية:

يمكن تصنيف الوسائل التعليمية المستخدمة في التعلّم الصفي إلى الأنواع التالية:[2]

١. الوسائل المرئية وهي نوعان:

- مرئيات ثابتـة غير آلية كالصـور المسـطحة والرسوم التوضيحية والبيانية والمواد التعليمية المـطبـوعـة والسبـورة والنـماذج المجسمـة والخـرائط والمجسـمات الجغرافية. وهذه المرئيات لا تستخدم الآلة في عرضها.
- مرئيات ثابتـة آلية كالشرائـح وأفـلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية والمـواضيع غير النـافـذة. ويتم عرض هذه الـوسـائـل ومشاهدتها باستخدام آلات خاصة لكل منها.

٢ـ الوسائل السمعية كالتسجيلات السمعية والإذاعة المدرسية.

---

(١) د. محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية: مبادئها وتطبيقاتها، ص٣٧.

(٢) د. محمد زياد حمدان. مرجع سابق، ص٣٧ـ٣٨.

٣ـ وسائل البيئة المحلية كالمواقع البيئية الطبيعية والصناعية والتاريخية، والمعارض والمتاحف والخبراء. وتتميز هذه الوسائل بواقعيتها وكونها حقيقية.

٤ـ الوسائل المركبة، وهي التي تجمع أكثر من شكل أو نوع من الوسائل في آن واحد، ومن أبرز أنواعها أفلام الصور المتحركة والتلفزيون التعليمي والشرائح المرفقة بتسجيل، أما آلات التعليم المبرمج والكمبيوتر فتعدّ من الوسائل والمعينات المركبة.

وهناك من يصنف الوسائل التعليمية حسب معايير أخرى مختلفة من أبرزها ما يلي: (٣):

١. طريقة الحصول عليها: مواد جاهزة ومواد مصنعة:

ومن أمثلة الأولى الأفلام المتحركة والثابتة والاسطوانات التعليمية والخرائط التي تنتجها الشركات. أما الثانية فهي التي ينتجها المعلم أو التلميذ كالشرائح والخرائط المنتجة محلياً والرسوم البيانية واللوحات.

٢. إمكانية عرضها ضوئياً: مواد تعرض ضوئياً كالشرائح والأفلام، ومواد لا تعرض ضوئياً كالمجسمات والتمثيليات.

٣. الحواس المستقبلة لها: فهي إمّا بصرية كالصور والأفلام الثابتة، أو سمعية كالتسجيلات الصوتية، أو بصرية سمعية كالأفلام الناطقة وبرامج التلفزيون، أو ملموسة كالوسائل المستخدمة مع فاقدي البصر مثل طريقة بريل في تعليم القراءة.

٤. الخبرات التي تهيئها: فقد قام أدجار ديل بترتيب الوسائل التعليمية في مخروط أسماه مخروط الخبرة على أساس الخبرات التي تهيئها كل منها.

ويلاحظ في هذا المخروط أن أقرب الخبرات إلى رأس المخروط هي الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية، في حين تأتي الخبرات الملموسة الحية

---

(٣) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق. ص٤١-٤٢.

الـواقعية في قاعـدة المخـروط، أمـا الأنـواع الأخرى من الخبرات فإنها مرتبة في المخـروط حسب قربها من التجريد أو الواقعية. بمعنى أن الخبرات الأقرب إلى التجريد تكون في جهة الرأس، وأن الخبرات الأقرب إلى الواقعية تكون في جهة القـاعـدة. وتجـدر الإشـارة إلى أن ترتيب هذه الخـبرات لا يقـوم على أسـاس سهـولتهـا أو صعوبتها أو أهميتها، وإنما على الأساس المشار إليه وهو القرب من التجريد أو الواقعية.

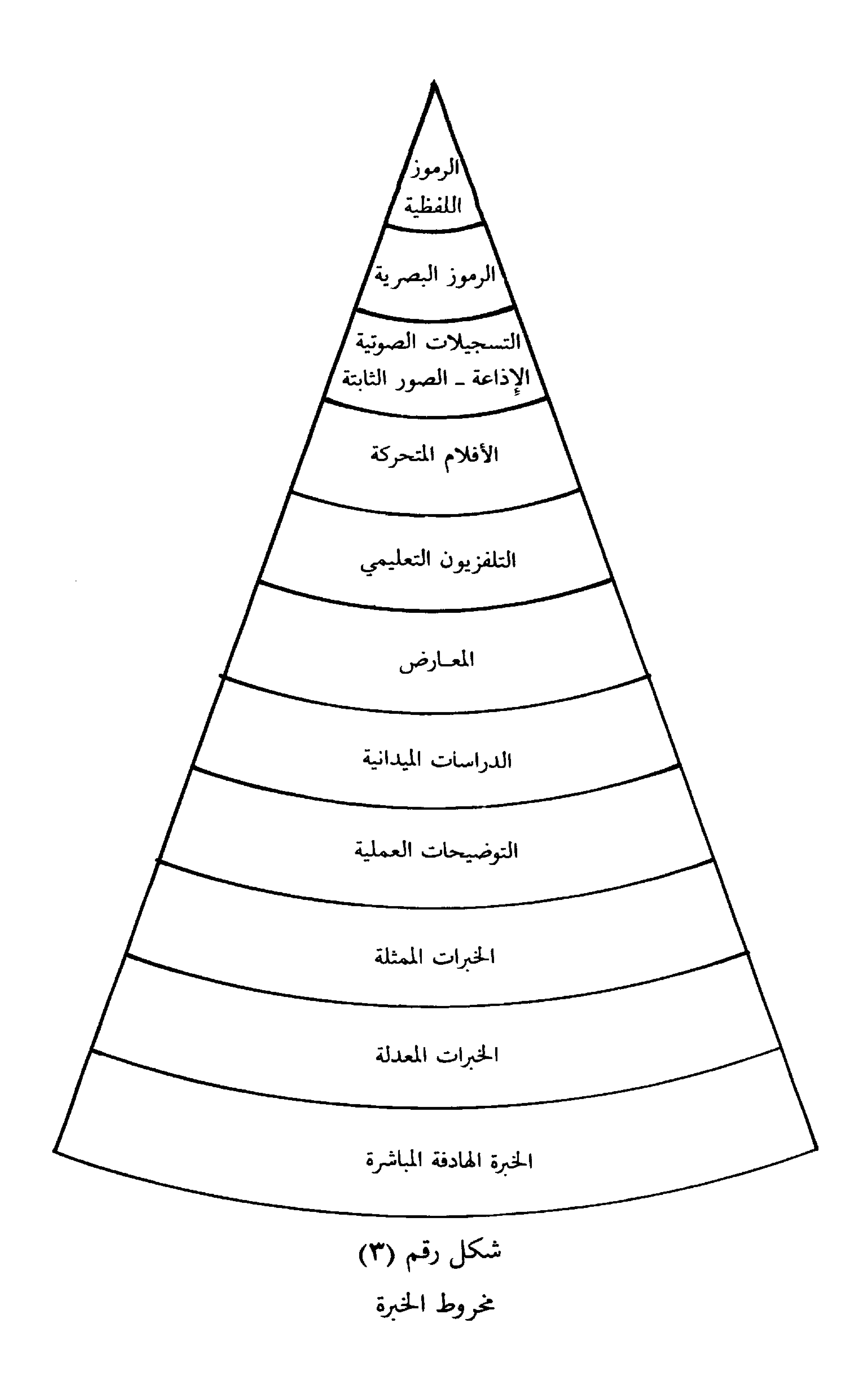
وتتجـلى أهمية هذا المخروط من حيث أنه يمثل نموذجا لتوزيع الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء عمليات الاتصال التعليمي حتى يرسم صوراً ذهنية واضحة عن المفـاهيم التي يكـونها. ومن المعلوم أن هنـاك تداخـلاً بينها جميعاً. ويوضح شكل رقم (٣) مخروط الخبرة المشار إليه.

أهمية الوسائل التعليمية في التعلّم الصفي:

تضـطلع الـوسـائـل التعليمية بدور بارز ومؤثـر في نجـاح العملية التعليمية التعلمية التي تجري في المؤسسـات الـتربـوية، والمتمثـل في المسـاعـدة على تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من هذه العملية. ويمكن تبين أهمية الدور الذي تضطلع به الوسائل التعليمية في مجال التعلّم من خلال انعكاساتها الايجابية عليه والمتمثلة في عدد من النقاط من أبرزها ما يلي:

١. تعزيز الإدراك الحسي من خلال ما توفره من خبرات حسية للتلاميذ.
٢. جذب وتركيز انتباه التلاميذ من خلال ما تضفيه على الدرس من حيوية وواقعية[٤].
٣. زيادة تشـويق التـلاميذ للدراسـة واستثـارة اهتـمامهم بتعلّم المـادة الـدراسية والإقبال عليها.
٤. زيادة مشـاركـة التـلاميذ الايجـابية في اكتسـاب الخـبرة، وتنمية قدراتهم على

(٤) محمد يوسف الديب. إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين ص٦.



شكل رقم (٣)

مخروط الخبرة

التـأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات؛ مما يؤدي إلى تحسين نوعية تعلمهم، ورفع مستوى الأداء عندهم.

٥. زيادة خبرة التلاميذ؛ مما يجعلهم أكثر استعداداً للتعلّم وأشد إقبالاً عليه.

٦. توفـير خبرات تكـون أقـرب إلى الـواقعية؛ مما يسـاعـد التـلاميذ على تحقيق أهدافهم وإشباع رغباتهم.

٧. تقـوية الفهم لدى التـلاميذ والمتمثـل في القـدرة على تمييز المـدركـات الحسية وفرزها وتركيبها والاختيار من بينها(٥).

٨. تسهيل عملية التعلّم، وإكساب التلاميذ خبرات أعمق وأبقى أثراً.

٩- المساعدة على التذكر والتقليل من مقدار النسيان(٦).

١٠- تنمية ميول إيجابية وتكوين قيم سليمة واتجاهات مرغوب فيها لدى التلاميذ.

١١- المساعدة على تخطي حدود الزمان والمكان والامكانيات المادية.

١٢- توفير الكثير من الوقت والجهد سواء بالنسبة للمعلم أو بالنسبة للتلاميذ.

١٣- توفير الخبرات المباشرة وغير المباشرة للتلاميذ؛ مما يساعد على اكتساب المهارات وترابط الأفكار.

١٤- تنمية القدرات الفكرية والإجرائية الخلاقة وزيادة الطلاقة اللفظية لدى التلاميذ.

١٥- زيادة التعلّم كمّاً ونوعاً من خلال التغذية الراجعة التي تزود بها الفرد(٧).

١٦- تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم.

١٧- المساعدة على تكوين وبناء المفاهيم السليمة الموصلة إلى التعميمات؛ مما يساعد

---

(٥) د. ابراهيم مطاوع. الوسائل التعليمية، ص١٣.

(٦) د. محمد لبيب النجيحي ود. محمد منير مرسي، المناهج والوسائل التعليمية ص٢٢٠.

(٧) د. محمد زياد حمدان. مرجع سابق،د ص٤٨.

على اتمام عمليات الاتصال والتفاهم.

١٨- مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال ما تقدمه من مساعدة على تنويع التعليم.

١٩- توضيح المفاهيم والألفاظ المجردة بوسائل محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في الأذهان؛ مما يترتب عليه تحاشي الوقوع في اللفظية.

ويقصد باللفظية هنا أن يستعمل المعلم ألفاظاً قد لا يكون لها عند التلميذ نفس الدلالة التي تكون لها عنده. ومن غير شك بأن استخدام الوسائل التعليمية يكسب هذه الألفاظ أبعادا من المعاني تجعلها تقترب من الحقيقة؛ مما يؤدي الى زيادة التقارب والتطابق بين معانيها في ذهن كل من المعلم والتلميذ ويؤدي الى تفاهمهما(٨).

استخدامات الوسائل التعليمية:

يرى برونر أنّ هناك ثلاثة أنماط رئيسية للخبرات الأساسية اللازمة لعملية الاتصال والتفاهم هي: الخبرة المباشرة والخبرات المصورة والخبرات المجردة.

فالأولى تتضمن قيام المتعلم بالممارسة الفعلية أي بنشاط إيجابي عملي؛ مما يجعل المفاهيم التي يكونها واقعية وذات أبعاد متكاملة. أمّا في الحالة الثانية فإنه يكوّن هذه المفاهيم من خلال رؤيته لوسيلة تعليمية كالفيلم أو الصورة، بمعنى أنه لا يقوم بممارسة فعلية، ولكنه يكون مفاهيم بصرية ذهنية. وأما في الحالة الثالثة فإن المتعلم لا يكون هذه المفاهيم عن طريق الممارسة والرؤية، وإنما يكونها من خلال سماعه لألفاظ مجردة أو رؤيته لكلمات ليس فيها صفات الشيء الذي تدلّ عليه؛ مما يعني بأن هذه المفاهيم المجردة تعتمد في تكوينها على الخيال أو على خبرات سابقة للتعلم. حيث يقوم فيها المتعلم بمقارنة اللفظ بخبراته السابقة وبالصورة الذهنية

---

(٨) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق، ص٤٥-٤٦.

التي سبق له تكـوينها في عقله، وغالباً ما تكون هذه الصورة غير واضحة وتؤدي إلى تكـوين مفـاهيم غير صحيحـة أو متكـاملة؛ مما يستـدعي تزويد المتعلم بكثـير من الخـبرات التي تسـاعـده على تكـوين مفـاهيم وصـور ذهنية واضحـة عن الألفـاظ والكلمات التي يستخـدمها[٩] هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإنه على الرغم من مزايا الخبرة المبـاشرة كنمط فعـال في تعليم الفـرد، إلّا أنّ استخـدامها في بعض المواقف التعليمية يكون صعبا لسببين: الأول عدم توفر الواقع المطلوب دراسته أحياناً والثاني صعوبة الاستفادة من الواقع المراد دراسته إذا لم يجر عليه تنقيح أحيانا اخرى[١٠].

ومما تقـدم يتبين أن استخدام الوسائل التعليمية في توفير الخبرات غير المباشرة (العوضية أو المصورة) يكون ضروريا في المجالين التاليين:

المجـال الأول: مسـاعـدة المتعلمين على تكوين مفاهيم وصور ذهنية واضحة عن الألفـاظ والكلمات المجـردة التي يستخدمونها. وغني عن القول بأنه كلما تعددت الـوسـائـل التعليمية وتنـوعت وأدت إلى زيادة الأمثلة والخبرات الملموسة أو البصرية التي تهيء للأطفال كلما أدى ذلك إلى إثراء الألفاظ وإكسابها من المعاني ما يقربها إلى الصورة الذهنية الواقعية للخبرة.

المجـال الثـاني: استخـدامها كبدائل للخبرة المباشرة في الحالات التي يصعب فيها استخدام هذا النوع من الخبرة، وفيما يلي بعض هذه الحالات[١١]:

١. ندرة المـوضـوع المـراد دراستـه. ومن الأمثلة على المـوضـوعـات النادرة البراكين والزلازل وبعض الأنواع من الأسماك والحيوانات والمطبوعات القديمة والعملات الأثـرية ونحو ذلك. ولا يخفى بأن ندرة هذه الأشياء تحول دون تفاعل الدارس معها تفاعلاً مباشراً؛ مما يستدعي استخدام بدائل عنها كالصور والنماذج.

---

(٩) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق، ص٤٣.

(١٠) د. فتح الباب عبدالحميد سيد وآخر، وسائل التعليم والإعلام ص٢٠٨.

(١١) د. فتح الباب عبدالحميد سيد وآخر، مرجع سابق، ص٢٠٨-٢١٠.

٢. بعد الموضوع المراد دراسته عن الدارس في المكان أو الزمان أو في كليهما. ومن الأمثلة على الموضوعات من هذا النوع الحوادث التاريخية كمعركة العلمين، وجغرافية بلد أجنبي كالهند، والحقائق الفلكية ككسوف الشمس وخسوف القمر وحركة المد والجزر والأعمال الفنية لفنان مشهور كبيكاسو. ومن الواضح أن ذلك يستدعي استخدام خبرات بديلة كالتمثيليات التي توضح حوادث تاريخية هامة، والنماذج المتحركة التي توضح حركة الكواكب في المجموعة الشمسية وحركة المد والجزر واستعمال الصور لأعمال بيكاسو أو صور مطبوعة عنها، أو أفلام تمثل حياته وانجازاته، بحيث يغني استعمال هذه الوسائل عن المشاهدة الواقعية.

٣. خطورة التواجد في مجال الواقع المراد دراسته. وعلى سبيل المثال فإنه يصعب على الدارس التواجد في مجال انفجار ذري، أو في مجال تفجير القنابل وأصابع الديناميت، أو في قاع المحيطات لدراسة الأحياء المائية، أو فوق قمة أفرست لدراسة الطقس؛ مما يستدعي الاستعاضة عن مثل هذه الخبرات ببدائل كالصور الثابتة أو المتحركة أو مجموعة من الشرائح مرفقة بتسجيل سمعي.

٤. كثرة التكاليف اللازمة لدراسة الواقع وعدم تناسبها مع مقدار الفائدة المنتظرة منها. ومن الأمثلة على ذلك بعض التجارب الكيميائية التي تستعمل فيها مواد تكون باهظة التكاليف؛ مما يستدعي الاكتفاء بعمل عرض توضيحي لها أمام الدارسين.

٥. صغر الواقع المراد دراسته أو كبره عن الحد المعقول؛ مما يستدعي تكبير الواقع الصغير وتصغير الواقع الكبير، فدراسة خلية نباتية أو نوع من البكتيريا مثلاً يستدعي صورة مكبرة لها، ودراسة المناطق الإدارية لدولة كالصين مثلاً يستدعي وجود خريطة لهذه الدولة؛ حتى يتسنى للدارس في كلتا الحالتين دراسة الموضوع دراسة شاملة.

٦. تعقد الواقع المراد دراسته، كأن يكون محاطاً بتفاصيل أو أجزاء غير ضرورية للمتعلم، تحول بينه وبين دراسته، أو قد تشتت انتباهه إلى أشياء غير ضرورية في العملية الرئيسية التي يهدف إليها. وعلى سبيل المثال فإنه يصعب دراسة آلة الاحتراق الداخلي بمشاهدة ماكينة سيارة؛ مما يستدعي الاستعاضة عنها بنموذج مبسط مع استبعاد الأجزاء التي لا تدخل في فهم كيفية عمل هذه الآلة.

٧. قابلية المواد المراد دراستها للكسر أو التلف أو الضياع. ومن أمثلتها الوثائق والمخطوطات التاريخية والأواني الأثرية من خزفية وفخارية ونحوها. ومثل هذه المواد يكون من الصعب إحضارها لتوضيح الحقائق المتعلقة بها بأسلوب واقعي ملموس؛ مما يستدعي الاستعاضة عنها بعدد من الصور الثابتة أو المتحركة أو مجموعة من الشرائح المرفقة بتسجيل سمعي وذلك لتوضيح الموضوع وتقريبه لأذهان الدارسين.

٨. سرعة وقوع الظاهرة المراد دراستها. وعلى سبيل المثال فإنه في تعلم بعض المهارات كمهارات تعلم لعبة رياضية كالتنس مثلا فإن الأمر يستدعي استخدام فيلم سينمائي يعرض حركة اللاعب بطيئة لكي يستطيع الدارس المتابعة وإدراك طريقة اللعب الصحيحة.

٩. بطء حدوث الظاهرة المراد دراستها كدراسة نمو النبات؛ مما يستدعي استخدام فيلم سينمائي يعرض الخطوات المختلفة التي يمر فيها هذا النمو في وقت أقصر بكثير من الوقت اللازم له فعلاً،

١٠- تعذّر أو صعوبة رؤية الظاهرة المراد دراستها بالعين المجردة، ومن الأمثلة على ذلك حركة التيار الكهربائي، وعملية حدوث الغازات وتحولها من صيغة إلى أخرى، وكثير من العمليات الكيماوية؛ مما يستدعي استعمال الوسائل المعينة لرؤيتها أو إدراكها.

ونظراً لاختلاف طبيعة المواقف التعليمية وكثرة الوسائل التعليمية وتنوعها كان من الضروري أن يهتم المعلم باختيار أنسب الوسائل التي تساعد على جعل تدريسه

مثمراً ومفيداً. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه ينبغي على المعلم أن يعي بأن استخـدام الـوسـائـل التعليمية محبـذ في كل مرحلة من مراحـل العملية التعليمية التعلميّة، وأنّ هذا الاستخـدام يمكن أن يمتد من مرحلة التقديم (مقدمة الدرس) إلى العرض والتعميم والتلخيص والتقييم(١٢).

بعض الوسائل التعليمية المستخدمة في التعلّم الصفي:

وفيما يلي بيان لهذه الوسائل مع شرح موجز لاستخدام كل منها:

أولاً ـ السبورة:

وتعدّ من أقدم الوسائل المستخدمة في التدريس. ومن أبرز استعمالاتها ما يلي:

- كتابة بعض الكلمات والمصطلحات الجديدة.
- تفسير معاني بعض المفردات والتراكيب.
- حل بعض المسائل والتمرينات.
- عرض نماذج من أعمال التلاميذ.
- عرض بعض الحقائق أو الأفكار أو العمليات بالاستعانة بالرسوم البيانية.
- عرض موضوع الدرس على مراحل حسب سير الدرس.
- كتابة الأفكار الرئيسية للدرس، أو ملخص له، أو مشكلات يدور حولها موضوعه.
- كتابة بعض الأسئلة والإجابات والتعريفات.
- كتابة بعض الملاحظات عند عرض الأفلام وإجراء التجارب.

---

(١٢) د. محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص٥٢.

ومن المقترحات التي تساعد على الإفادة من هذه الوسيلة على نحو مرض ما يلي[١٣]:

١ . أن يقوم المعلم بإعداد السبورة قبل الحصة ويحرص على نظافتها.

٢ . أن يكتب بخط واضح يكون من السهل رؤيته وقراءته من جميع التلاميذ.

٣ . أن يستعمل الطباشير الملونة لتوضيح فكرة أو تأكيد معنى أو إبراز أوجه الشبه والإختلاف ونحو ذلك.

٤ . أن يتحاشى التفاصيل غير الضرورية فيما يكتب أو يرسم.

٥ . أن يقف جانب السبورة؛ وليس أمامها حتى لا يحجب الرؤية عن التلاميذ.

ثانياً: اللوحة الوبرية:

وتتكوّن من لوح خشبي أو بلاستيكي مغطّى بقماش له وبرة، تساعد على بقاء الأشكال أو الرسوم التي لها ظهر وبري أيضاً، عند الضغط عليها برفق، ويمكن أن تتكون من قطعة من الورق المقوى، غطي ظهرها بقماش وبري[١٤].

وتمتاز اللوحات الوبرية بسهولة إنتاجها واستعمالها وبتوافر وتنوع المواد التي تصنع منها. ومن أبرز استعمالاتها ما يلي:

- تفسير معاني بعض الكلمات.
- شرح بعض المفاهيم والنظريات.
- شرح خطط الهجوم والدفاع في بعض المباريات الرياضية.
- عرض موضوع الدرس في خطوات متسلسلة.
- كتابة جمل عن مواضيع الصور التي تعرض على التلاميذ.
- عرض ملخص للدرس الذي تمّ شرحه.

---

(١٣) د. حسين حمدي طوبجي، مرجع سابق، ص٨٠-٨١.

(١٤) أ. ج. روميسوفسكي، اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، ص١٣٣.

ثالثاً: اللوحة الممغنطة:

وهي لوحة مصنوعة من المعدن، وقد سميت بالممغنطة لوجود مغناطيس صغير ملصق بظهير كل شكل من الأشكال المستخدمة، يساعد على تثبيته عليها. وتؤدي هذه اللوحة نفس الوظيفة التي تؤديها، اللوحة الوبرية. وهناك لوحات ممغنطة تستخدم كسبورات بالإضافة إلى تثبيت الأشكال المختلفة على سطحها؛ مما يجعل منها وسيلة هامة لشرح الألعاب الرياضية والموضوعات الأخرى التي تحتاج الى تحريك من مكان لآخر أثناء العرض، أو تحتاج إلى تغيير أماكنها، أو بناء الشكل العام على مراحل تتفق وخطوات[١٥] الشرح اللفظي.

رابعاً: النماذج:

يلجأ المعلم إلى استخدامها كبدائل لبعض الأشياء التي يتعذر عليه اصطحابها معه لغرفة الصف لسبب من الأسباب التالية:

١. صعوبة عرض الشيء الحقيقي على الدارسين، كأن يكون كبير الحجم أو متناهي الصغر، أو باهظ التكاليف، أو شديد الخطورة، ونحو ذلك.
٢. قدرة النموذج على عرض الأفكار والمبادىء المطلوب شرحها على نحو أفضل من عرض الشيء الحقيقي.
٣. استحالة رؤية الشيء الحقيقي المراد دراسته أو إدراكه حسياً. وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من النموذج ينبغي التركيز على التفاصيل الهامة التي تؤدي إلى فهم النقاط الرئيسية، واستبعاد التفاصيل التي تشتت الانتباه؛ وغني عن القول بأن كثرة التفاصيل تقلل من كفاءة توصيل المعلومات للدارسين.

خامساً ـ العينات:

هي عبارة عن أجسام طبيعية واقعية لها كافة خصائص الأشياء التي تمثلها؛ لأنها جزء منها أو لأنها هي نفسها، فإذا كان موضوع الدرس هو سنابل القمح فإن

---

(١٥) أ.ج. روميسوفسكي، مرجع سابق، ص١٣٤.

العينات تكون سنابل قمح حقيقية.

ومن أبرز فوائد العينات في التدريس ما يلي:

- وضع التلاميذ في مواجهة الموضوع المراد دراسته كما هو في الواقع الطبيعي؛ مما يؤدي إلى تشويقهم وإثارة اهتمامهم.
- إعفاء التلاميذ من القيام بزيارات للمواقع التي تتواجد فيها الظواهر الطبيعية المراد دراستها؛ مما يوفر عليهم الوقت والجهد.

سادسا ـ الرسوم الخطية:

وهي رسوم تعتمد على الخط، ومن أبرز أنواعها الرسوم المبسطة والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والخرائط.

وفيما يلي شرح موجز لكل نوع من هذه الأنواع:

١. الرسوم المبسطة:

وهي عبارة عن تمثيل تقريبي سهل للأشياء، وتتميز بسهولة إنتاجها وتنوع استخدامها، ولذلك فهي من أكثر أنواع الرسوم الخطية استخداما في التعليم للدلالة على الأفكار أو تصوير الأشياء، وغني عن القول بأن بساطة هذه الرسوم وطرافتها وقدرتها على التعبير الواضح السريع تجعل التلاميذ يقبلون على تتبعها وفهم المراد منها.

٢. الرسوم التوضيحية:

وهي أشكال خطية يعدها المعلم ليصور بها بعض العلاقات الهامة، ويعطي فكرة تقريبية عن بعض الأشياء والظواهر والأحداث. وهذه الرسوم تختلف عن الرسوم المبسطة من حيث أنها أكثر منها مماثلة للواقع الذي ترمز إليه، وتتحرى الدقة في المحافظة على النسب بين أجزائه، وتركز على إظهار العناصر الأساسية في الشكل الواقعي، وإغفال العناصر الأخرى غير الضرورية لتوضيح الفكرة المطلوبة للتلاميذ. ومن أبرز مزايا استخدام هذا النوع من الرسوم ما يلي:

- سرعة إعدادها، مما يجعلها تستخدم بكثرة في معظم الدروس.

- سهولة فهم المراد منها، بسبب شدة وضوحها وبساطة تعبيرها.
- فعاليتها في تشويق التلاميذ وجذب انتباههم لمتابعة النشاط.

٣. الرسوم البيانية:

وتستخدم لعرض إحصائيات أو بيانات أو توضيح علاقات عددية محددة بدقة، ليسهل على من يراها فهم المراد منها دون الدخول في التفاصيل الفنية الدقيقة المتعلقة بالموضوعات التي تصورها. وتكون هذه الرسوم على شكل دوائر أو أعمدة أو خطوط منكسرة(١٦). وتجدر الإشارة إلى أن الرسوم البيانية الإحصائية تستخدم للمقارنة بين كميات مختلفة، ويكثر استخدامها في التعليم لمقارنة الكميات المختلفة بهدف توضيح التغير فيها(١٧).

٤. الخرائط:

الخريطة رسم يعرض العلاقات المكانية وارتباطاتها النوعية في مجال متسع لا يستطيع بصر الإنسان الإحاطة به كتضاريس بلاد الشام مثلا؛ مما يساعد على تكوين تصور واضح عن هذه العلاقات وتلك الارتباطات. ويعدّ مقياس الرسم من المهارات الأساسية اللازمة لفهم الخرائط؛ نظراً لتنوعها من حيث المساحة التي تمثلها، والتي تتراوح من خريطة لحي من أحياء مدينة إلى خريطة للعالم كله.

ومن المعلوم أنّ الخرائط تستخدم بعض الاصطلاحات للتعبير عن الواقع التي تمثله. فاللون الأزرق مثلا يستخدم للدلالة على الماء في البحار والمحيطات، واللون البني يستخدم للدلالة على الجبال والمرتفعات، والخط المنقط يستخدم للدلالة على الحدود السياسية وهكذا. وغني عن القول بأن لكل خريطة مفتاح في أحد أركانها يمثل دليلاً للاصطلاحات المستخدمة بما فيها مقياس الرسم، والخرائط تتنوع من حيث محتوياتها، فمنها السياسية التي تعنى بإظهار التقسيم السياسي لقارة من

---

(١٦) د. حسين حمدي طوبجي، مرجع سابق، ص٩٩.

(١٧) د. فتح الباب عبدالحليم سيد، ود. ابراهيم ميخائيل حفظ الله.

القـارات، ومنهـا التـاريخية التي تعنى بالمعلومـات التـاريخية كتـوضيح سير غزوة من الغـزوات، ومنهـا الخـرائط الاقتصـادية، والخـرائط المنـاخية، والخرائط البشرية التي توضح كل ما يتعلق بعلم الأجناس البشرية، والخرائط الطبيعية التي تبين المعلومات الخـاصـة بطبيعـة الأرض كالتضـاريس بما فيهـا الأنهار والبحـيرات والبحـار والجبال والصحـاري، والأراضـي المنخفضـة والأراضي الـزراعية وغـير ذلـك من المعلومات الخاصة بالأرض(١٨).

معايير اختيار واستخدام الخرائط:

من أبـرز المعـايير التي ينبغي مراعـاتهـا في اختيار واستخـدام الخـرائط لضمان فعاليتها ما يلي:

- أن تكون في متناول يد المعلم.
- أن تتصف بالمتانة ودقة الصنع.
- أن تكون مناسبة للهدف المراد تحقيقه ولمستوى نضج التلاميذ.
- أن تتصف المعلومات التي تعرضها بالدقة العلمية.
- أن يكون من السهل مشاهدتها من قبل جميع التلاميذ في الصف.
- أن تكـون غير مزدحمـة بالبيانـات والتفـاصيل والـرمـوز الجغـرافية المعقـدة أو غير الضرورية؛ حتى يتسنى للتلاميذ استخلاص المعلومات المطلوبة منها بيسر وسهولة.
- أن تتوافر فيها الشروط الفنية كمناسبة اللون والخط وجودة الورق أو القماش الذي تصنع منه.

بعض المشكلات التي تعترض استخدام الخرائط في التدريس.

هناك ثلاث مشكلات تعدّ من أبرز المشكلات التي تعترض استخدام الخرائط في التـدريس هي مشكلة الـرمـوز ومشكلة عدم مطابقـة الخـرائط للواقـع. ومشكلة

---

(١٨) د. فتح الباب عبدالحليم ود. ابراهيم ميخائيل حفظ الله، مرجع سابق، ص١٧٦-١٥٧.

تقـديم بعض المفـاهيم الجغـرافية كخـطوط الـطول. وعليه فإنـه ينبغي على المعلم العمـل على معـالجتهـا، ويمكنه التغلب على المشكلة الأولى بمساعدة التلاميذ على معـرفـة دلالة الرموز الجغرافية المختلفة والألوان؛ حتى يتسنى لهم فهم الحقائق التي تعـرضهـا الخـرائط المختلفـة عليهم، كما يمكنـه التغلب على المشكلة الثـانية أيضـا باستخـدام وسـائـل تعليمية مصـاحبـة. وعـلى سبيل المثـال فإنّ الخـريطة المسطحة للأرض لا توضـح أنّ الكرة الأرضية كروية، ويستطيع المعلم أن يتلافى النقص هنا باستخـدام نمـوذج للكـرة الأرضية إلى جانب استخـدامـه للخريطة، ولا يخفى بأن ذلـك يسـاعـد التـلاميذ على تكوين مفاهيم واقعية عن الأرض، أما المشكلة الثالثة فيمكنـه التغلب عليها بالتأكيد على أنّ خطوط الطول عبارة عن خطوط وهمية تساعد على تفسير بعض الظواهر كعلاقة الوقت بمواقع المدن عليها(١٩).

سابعاً ـ الصور:

تستخدم الصور سواء أكانت فوتوغرافية أو مرسومة في عملية التدريس، وهي قد تستخـدم لدعم طريقـة في التدريس، أو تتم عملية التدريس كلها من خلالها. وغني عن القول بأن الصورة الجيدة تقدم نشاطا متكاملا ذا مردود تربوي كبير على التلاميذ.

مزايا استخدام الصور في التدريس:

إن استخدام الصور في التدريس ينطوي على عدد من المزايا من أبرزها ما يلي: (٢٠)

- تعـدّ أكثـر دقـة من الألفـاظ والكلمات؛ لأنها تقدم المعرفة بشكل مباشر وبطريقة سهلة واضحـة، وبمعنى آخـر فإنها تعرض موقفاً طبيعياً غنياً بالمعرفة، يتضح فيه شكل الأشياء وأجزاؤها وألوانها.

---

(١٩) د. حسين حمدي طوبجي، مرجع سابق ص١٩٤-١٩٥.

(٢٠) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص١١٧.

معايير اختيار الصور:

من أهم المعايير التي ينبغي أن تراعى في اختيار الصور المناسبة ما يلي[٢١]:

١. أن تكون الصورة مرتبطة بهدف أو أكثر من أهداف الدرس.

٢. أن تكـون واضحة تقدّم معلوماتها بشكل يساعد التلاميذ على استيعابها بسهولة ويسر ودون وساطة.

٣. أن تكون غنية بالمعلومات؛ حتى تسهم في زيادة خبرات التلاميذ ومعارفهم.

٤. أن تكـون قابلة للعرض داخل غرفة الصف، فالصورة الصغيرة لا تستخدم إلا إذا كان لدى المعلم جهاز عرض، والصور الكبيرة تتطلب تصغيراً ليسهل عرضها.

٥. أن تكون دقيقة تعطي معلومات أمينة عن الأشياء بأحجامها وعلاقاتها.

شروط استخدام الصور كوسيلة تعليمية:

من أبرز هذه الشروط ما يلي: [٢٢]

١. أن تستخدم الصورة في الوقت المناسب من نشاط الدرس.

٢. أن تعرض في مكان مناسب يتيح لجميع التلاميذ مشاهدتها بوضوح.

٣. أن يراعى في استخـدامهـا الوظيفة التي سيحققها هذا الاستخدام، فإذا كانت وظيفتهـا تشـويقية فيمكن أن تستخـدم في بداية النشاط، أو حين يشعر المعلم بالحـاجـة إلى تجديد نشـاط التـلاميذ. أمـا اذا كانت وظيفتهـا تقـويمية فيمكن استخدامها في أي وقت من النشاط حسب متطلبات عملية التقويم.

٤. أن يتيح استخـدامهـا الفـرصة أمام الطالب لدراستها والوقوف على معلوماتها، والتفـاعـل معهـا مباشرة. وينبغي على المعلم ألّا يقوم بتوضيح جوانب الصورة المستخدمة إلا إذا طلب منه ذلك.

---

(٢١) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص١٩٥.

(٢٢) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص١٩٦.

٥. أن تحفظ الصـورة بعـد الانتهـاء من استخـدامهـا مبـاشرة، وليس هنـاك داع لابقائها أمام التلاميذ بعد ذلك.

ثامناً ـ الأفلام التعليمية:

يقصـد بالأفـلام التعليمية النشاطات التعليمية التي يمكن عرضها باستخدام السينـما أو الفيديو أو جهـاز التلفـزيون، وتقـدم هذه الافـلام مواقف تعلمية حية، تتكامل فيها الصورة مع الصوت، مما يثير انتباه التلاميذ، ويزيد من تشوقهم.

مزايا إستخدام الأفلام التعليمية:

من أبرز مزايا استخدام الأفلام التعليمية ما يلي:

١. يتمكن التـلاميذ من مشاهدة معلم مؤهل أو أكثر؛ نظراً لأن مهمة إعادة الفيلم تنـاط بالمعلمـين المؤهلين، وغني عن القـول بأن المعلم المؤهل يمتلك إمكانات فنية ومادية غنية لا تتيسر في العادة للمعلم العادي أو غير المؤهل.
٢. يقـدم الفيلم مواقف غنية ومـركـزة في وقت قصـير نسبياً، ويعرض مجموعة من المعلومات الحديثة المرتبطة بواقعها الفعلي بصورة مباشرة.
٣. يقـدم أحـداثاً علمية نادرة، كإجراء عملية جراحية، أو فيضان نهر، أو انفجار بركـان، وغـير ذلـك من الأحداث والظواهر التي لا يستطيع التلاميذ مشاهدتها بشكل مباشر.
٤. يسـاعـد على تكامل حواس التلاميذ، وجعل عملية التعلم أكثر يسراً وسهولة، وأكثر جذباً وتشوياً نتيجة لاقتران الصوت والصورة في الفيلم المعروض.
٥. يؤدي إلى إثارة دوافع التلاميذ لمتابعة دراسة بعض المواقف التي يقدمها الفيلم، والرجوع الى مصادر علمية أخرى للاستزادة والتعمق في دراسة تلك المواقف.
٦. يسهم في حل المشكلات الناجمة عن نقص المعلمين المؤهلين، وذلك من خلال تصوير المواقف الهامة وتوزيعها على مختلف المدارس.

٧. يقـدم تسـجيلا حيا لمواقف زمـانية ومكـانية بعيدة لا يتمكن التـلاميذ من مشـاهـدتهـا. فقد يعرض الفيلم معركة حدثت قبل فترة زمنية طويلة، أو حدثا يجري في مكان جغرافي بعيد.

٨. يسهم في حل بعض المشكـلات التعليمية كازدحـام غرف الـدراسـة بالتـلاميذ وسوء الأبنية المدرسية.

خطوات إستخدام الفيلم التعليمي(٢٣):

أ ـ الإعداد المسبق قبل عرض الفيلم، وهذا يتطلب ما يلي:

- أن يتم إعداد الفيلم وفق أهداف تعليمية وتربوية محددة، بمعنى أن يرتبط محتوى الفيلم بالأهداف التربوية التي ينتظر من التلاميذ أن يحققوها.
- أن يقـدم الفيلم معلومـات حديثـة ومـواقف علمية دقيقـة، فالفيلم التعليمي لا يتـطلب براعـة فنية بمقـدار ما يتـطلب توفـر الأمانة العلمية، ومناسبة المعلومات المعروضة للأهداف التربوية المراد تحقيقها.
- أن يتـأكـد المعلم من صلاحية الفيلم من النـاحية الفنية، وكـذلـك من صلاحية جهاز العرض والقاعة التي يتم فيها العرض.

ب ـ عرض الفيلم، ويتطلب ما يلي:

- أن يعـطي المعلم فكـرة عن الفيلم المنـوي عرضـه، ويجـري مناقشة بسيطة حول الجوانب التي سيغطيها.
- أن يوزع المعلم مجمـوعة من الأمثلة المعدة مسبقاً من جانبه على التلاميذ، لتوجيه انتباههم لبعض المواقف الهامة في الفيلم.
- أن يقوم المعلم ببعض الشروحات الضرورية لبعض المواقف في الفيلم، وأن يعيد بعض أجزاء الفيلم إن وجد ذلك ضرورياً في بعض الأحيان.

---

(٢٣) د. صالح هندي وهشام عليان، مرجع سابق، ص١٩٨-١٩٩.

ج ـ المناقشة، وتتطلب ما يلي:

- أن يتيح المعلم المجال أمام التلاميذ لمناقشة وإثارة الأسئلة المتعلقة بالموقف التعليمي الذي قدمه الفيلم.
- أن يكلف المعلم التلاميذ بالقيام بدراسات تعمق لبعض الجوانب التي عرضها الفيلم، أو إجراء تجارب أو عمل لوحات، ونحو ذلك من الأنشطة.

وتجدر الإشارة إلى أن أكثر أنواع الأفلام التعليمية فعالية واستخداما في الآونة الأخيرة هي الأفلام التي تعرضها مسجلات الفيديو المتنقلة؛ نظراً لأن هذه الأجهزة تمتاز بسهولة حملها ونقلها من مكان لآخر بالاضافة إلى سهولة تشغيلها. ويتم تسجيل الفيلم على شريط الفيديو على النحو التالي: تسجل الصورة والصوت على أشرطة تشبه أشرطة التسجيل الصوتي، والأجهزة اللازمة لذلك عبارة عن كاميرا وجهاز التسجيل على أشرطة الفيديو الذي يستعمل كذلك لإعادة عرض الشريط، حيث يمكن مشاهدته بتوصيل جهاز التسجيل بجهاز الاستقبال. وفيما يلي أبرز مميزات مسجلات الفيديو واستعمالاتها[٢٤]:

١. إنتاج برامج تلفزيونية بشكل فوري بتكاليف زهيدة.
٢. توفير الوقت في عملية إعداد الدروس، وتوفير ما يلزم هذه العملية من أجهزة ووسائل قبل تسجيلها.
٣. إعادة الدرس من جانب المعلم عدة مرات بقصد تحسين الأداء، والارتفاع بمستوى وكفاءة التدريس.
٤. تسجيل أداء التلميذ في حصص التربية العملية بقصد تحسينه بعد مشاهدته وتقييمه.
٥. تسجيل المعلم لبعض المهارات المحددة بغية تحسينها، كتسجيل طريقته في الشرح أو النطق، أو استعمال بعض الأجهزة.

---

(٢٤) د. حمدي حسين طوبجي، مرجع سابق، ص٢٠٤.

٦. تسجيل بعض المشاهد أثناء الرحلات لدراستها فيما بعد.

٧. تسجيل بعض المحاضرات أو أعمال بعض الأساتذة الزائرين.

٨. دراسة بعض الموضوعات ذات الأهمية العاجلة أو ذات العلاقة الوثيقة بالمنهج كالصناعات المحلية أو المعالم الثقافية... الخ.

معايير اختيار الوسائل التعليمية المناسبة:

إنّ نجاح المعلم في اختيار أكثر الوسائل التعليمية ملاءمة يتطلب منه الاسترشاد بعدد من المعايير من أبرزها أن تكون الوسيلة المختارة:

- متقنة الصنع وصالحة للاستخدام.
- بسيطة وواضحة ومتسمة بدقة المعلومات.
- مناسبة لأعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة.
- متناسبة مع التطور العلمي والتكنولوجي للمجتمع.
- مساوية للجهد أو الوقت أو المال المبذول في إعدادها أو الحصول عليها.
- قابلة للعرض في حدود الوقت المخصص لذلك في سياق الحصة أو الدرس، وفي حدود سعة غرفة الصف وإمكانية مشاهدة جميع تلاميذ الصف لها.
- ذات مرونة تسمح بتعديلها بالإضافة أو بالحذف حسب مقتضيات طبيعة المادة والوقت المتاح.
- ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة، ومتوافقة مع الهدف المراد تحقيقه.
- ذات فعالية في التشويق واستثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم.

قواعد استخدام الوسائل التعليمية:

للحصول على أكبر فائدة من استخدام الوسائل التعليمية ينبغي عل المعلم مراعاة القواعد المتعلقة بمرحلتي إعدادها واستخدامها، وفيما يلي استعراض لأبرز القواعد التي ينبغي مراعاتها في كل مرحلة من هاتين المرحلتين:

أولاً: القواعد التي يجب مراعاتها في إعداد الوسائل التعليمية المراد استخدامها(٢٥):

١. أن يتعرّف المعلم إلى الوسيلة التي وقع اختياره عليها بهدف الإحاطة بمحتوياتها وخصائصها ونواحي القصور فيها ومدى مناسبتها لموضوع الدرس وأهدافه ومدى مناسبتها لخبرات التلاميذ السابقة.

٢. أن يقوم بتجريب الوسيلة المختارة وعمل خطة لاستخدامها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.

٣. أن يقوم بتهيئة أذهان التلاميذ لاستخدام الوسيلة المختارة، بحيث يصبح لديهم صورة عن موضوعها، وصلتها بخبراتهم السابقة، وأهميتها، والغرض من استخدامها، وما هو متوقع منهم نتيجة لذلك.

٤. أن يقوم بتهيئة المكان على النحو الذي يساعد على استخدام الوسيلة المختارة استخداما سليمًا يؤدي إلى تحقيق الفائدة المرجوة منها.

ثانياً: القواعد التي يجب مراعاتها في استخدام الوسائل التعليمية(٢٦):

١. أن يهيء المعلم المناخ المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية، كأن يتأكد من أن الصوت والصورة واضحان عند عرض الأفلام، أو أن الصور والخرائط معلقة في مكان يسمح للجميع بمشاهدتها، أو أن صوت التسجيلات الصوتية يصل إلى جميع الدارسين ونحو ذلك.

٢. أن يتّبع أسلوباً مناسباً في استخدام الوسيلة التعليمية يؤدي إلى اشتراك التلاميذ اشتراكاً إيجابياً في الحصول على الخبرة عن طريقها.

٣. أن يحدد لنفسه الغرض من استخدام الوسيلة التعليمية في كل خطوة أثناء سير الدرس، فقد يستخدم الفيلم مثلا للتقديم لدرس جديد، أو لشرح الدرس،

---

(٢٥) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق ص٦٣.

(٢٦) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق ص٦٤-٦٥.

أو تلخيصه أو لتقييم تحصيل التلاميذ.

٤. أن يحرص على أن يتخذ التلاميذ موقفا إيجابياً من استخدام الوسيلة التعليمية من خلال اشراكهم في اختيارها، وفي إثارة الأسئلة وصياغة المشكلات المتعلقة بموضوعها. وذلك إلى جانب إشراكهم في تحمل مسؤولية إعداد الفصل وتشغيل الأجهزة، ولا يخفى بأن ذلك يجعل من استخدام الوسائل التعليمية عملية تعاونية متكاملة تؤدي إلى إثراء خبرة التلاميذ وزيادة تعلمهم.

٥. ألا يقتصر استخدامه للوسيلة التعليمية كوسيلة للتوضيح فقط، وإنما ينبغي عليه أن يعمل على الاستفادة منها كوسيلة للتعلّم أيضا. ذلك لأن موقف التلميذ من الوسيلة التعليمية في الحالة الأولى يكون موقفا سلبياً يتمثل في استقبال المعلومات التي تقدم له. في حين يكون موقفه في الحالة الثانية إيجابياً؛ لأنه يشترك مع المعلم في التخطيط لتحقيق أهداف واضحة في ذهن كلٍّ منهما.

٦. أن يستخدم الوسيلة في الوقت المناسب، أي في اللحظة التي يكون التلاميذ متهيئين لتقبلها؛ مما يعني أن الوسيلة يجب أن تكون جاهزة للاستخدام عندما يأتي دورها في الدرس(٢٧).

٧. أن يستخدم الوسيلة في المكان المناسب. ويقصد به المكان الذي يسمح بتحقيق الفائدة المرجوة من الوسيلة، كأن تكون الفرصة متاحة للجميع لرؤيتها؛ مما يسمح بتسلسل الأفكار والقدرة على تتبع الدرس(٢٨).

تقويم فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة:

من المعلوم أن استخدام الوسيلة التعليمية لا ينتهي بانتهاء عرضها، وإنما ينبغي التعرّف على مدى استفادة التلاميذ منها وعليه فإن تقويم الوسيلة التعليمية

---

(٢٧) د. ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية ص٤٤.

(٢٨) د. محمد لبيب النجيحي وآخر، مرجع سابق ص٢١٨.

يهدف الى التعرف على مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، واكتشاف ما بها نواحي القوة والضعف بهدف تعزيز نواحي القوة والعمل على علاج الضعف وتلافيه. وفيما يلي بعض الأسس التي يجب مراعاتها لتحقيق أكبر قدر ممكن من موضوعية التقويم(٢٩):

١. مدى فعالية الوسيلة في إعطاء صورة واضحة وحقيقية عن الأفكار والعمليات والأشياء والأحداث التي تعرضها، ومدى نجاحها في المساعدة على تحقيق الأغراض التي من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن الدرس.
٢. مدى مساهمة الوسيلة في زيادة فهم التلاميذ لموضوع الدرس.
٣. مدى سلامة الوسيلة والمادة التي تعرضها من الناحية العملية، ومدى تناسبها مع أعمار التلاميذ.
٤. مدى استحقاق الوسيلة لما يبذل في إعدادها واستخدامها من وقت وجهد وتكاليف.
٥. نواحي القوة والضعف في استخدام الوسيلة، والأساليب أو الخطوات التي يمكن أن تستخدم في المرات التالية لتحسين فاعليتها التعليمية.

إعادة إستخدام الوسيلة:

قد يجد المعلم أنّ هناك ضرورة لإعادة استخدام الوسيلة مرة أخرى. وهذا يتوقف على مدى ما تحققه الوسيلة من فائدة للتلاميذ. وعلى المعلم أن يحرص ألّا يكرر استخدام الوسيلة بهدف التكرار ذاته، وإنما لقناعته بوجود دواعٍ وأسباب وجيهة تستدعي هذا التكرار.

---

(٢٩) د. أحمد خيري كاظم ود. جابر عبدالحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج ص٨٥.

تصميم التعلّم ومساهمته في التعلّم الصفي:

يقصد بتصميم التعلّم قيام المعلم بتصميم أنظمة تتيح للتلميذ الوصول إلى تحقيق أهدافه عن طريق توفير أنواع متعددة من الخبرات التعليمية. منها ما يتم عن طريق الممارسة والعمل أو الوسائل التعليمية المختلفة، ومنها ما يتم عن طريق الآلات التعليمية كالكمبيوتر ومعمل اللغات، والتي تقدم المادة العلمية، وتعمل على ضبط العملية التعلميّة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأساليب قد أدّت إلى إعفاء المعلم في بعض الحالات من مسؤولياته التقليدية وقيامه بوظائف جديدة، كتخطيط وإعداد البرامج اللازمة لهذه الأساليب، أو مراقبة نشاط التلميذ وتوجيه التعلّم في الاتجاه الذي يؤدي إلى زيادة الاستفادة من الوقت لكلٍّ من المعلم والتلميذ(٣٠).

ونظراً لتعدّد أشكال ونماذج تلك التصميمات أو الانظمة، فقد ارتئي الاقتصار هنا على نموذج واحد وهو تصميم التعلّم القائم على توفير أنواع متعددة من الخبرات التعليمية عن طريق استخدام الوسائل التعليمية، وعليه فإن تصميم التعلّم في هذا النموذج يقصد به إعداد الدرس أو تخطيطه بطريقة تعدّ في خطوطها العامة تطبيقاً لمدخل النظم، حيث تبيّن مراحل إعداد الدرس وطريقة اختيار الوسائل. ويبدأ هذا التخطيط بتحليل للعمليات المطلوب إنجازها وتحديد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها. وفيما يلي شرح موجز لمراحل إعداد الدرس وفق هذا التصميم(٣١):

١. تحديد الأهداف السلوكية للدرس:

وذلك لكي يتم اختيار وسيلة أو مجموعة وسائل تساعد على تحقيق هدف بعد آخر من هذه الأهداف. فالدرس الواحد الذي يستغرق ساعة واحدة مثلا قد يحتوى على هدف واحد أو خمسة أهداف أو أكثر. ولكل هدف منها خصائص تميزه

---

(٣٠) د. حسين حمدي الطوبجي، مرجع سابق، ص٦٩-٧٠.

(٣١) أ.ج. روميسوفسكي، مرجع سابق، ص٧٩-٩٩.

عن غيره. ومن المحتمل أن يستدعي تحقيق الأهداف المختلفة طرقاً مختلفة للتدريس تحدد بدورها خواصاً مختلفة للوسيلة المختارة. وهذه الطريقة تختلف عن الطرق التقليدية التي تركز على اختيار الوسيلة اللازمة لكل درس أو لكل برنامج.

٢. تحديد العمليات التعليمية اللازمة لكل هدف:

ويستحسن تبين هذه العمليات التي ينبغي اتمامها في شكل ترابط بين مثير واستجابة، وهنا يمكن تطبيق نموذج جلبرت، كما يمكن الاستعانة بأنواع التعلم وفق نظرية جانييه، أما توصيف وتحديد العمليات التعليمية ذاتها فإن خير ما يصلح لها هو تصنيفات بلوم.

٣. تحديد الخواص الأساسية للوسائل:

ويتم ذلك وفقاً للاعتبارات التالية:

- نوع الاستجابة المتوقعة من الدارس كالقدرة على التمييز أو التنظيم أو الاستنتاج أو التحديد. الخ، ومن الواضح أنّ ذلك يساعد على تحديد الأنشطة المطلوب أداؤها. وهذه الأنشطة تحدد بدورها خصائص الوسيلة.
- نوع المثيرات المطلوبة لتوصيل الرسالة بوضوح، والقنوات الحسية المختلفة التي يستخدمها في عرض المثيرات.
- حجم حجرة الدراسة والتوزيع الجغرافي للدارسين فيها. فقد يكون حجم حجرة الدارسين وتوزيعهم الجغرافي عوامل ثابتة، كما قد تكون متغيرات أيضاً في بعض المواقف التعليمية، وقد تتطلب بعض العمليات التعليمية مجموعات صغيرة أو كبيرة من الدارسين، لكي تحقق أعلى كفاية مرجوة.

ومع ذلك فإنه بمجرد تحديد حجم المجموعة وموقعها الجغرافي من قبل مخطط البرنامج تتحدد طبقاً لذلك الخواص الأساسية للوسائل.

٤. تحضير قائمة محدّدة ببعض الوسائل المناسبة:

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ مخطط البرنامج يمارس هنا حرية اختيار واسعة.

وفيما يلي توضيح لخطوات تحضير هذه القائمة:

- تعدّ القائمة الأولى من الوسائل التي تتفق في الخواص الأساسية.
- تُستبعد من القائمة الوسائل التي لا يمكن الحصول عليها، أو تلك التي لا تحقق فائدة عملية، أو لا تتفق مع الإمكانات المتاحة.
- تستبعد من القائمة الوسائل التي لا تتفق مع رغبات المتعلمين وعاداتهم وخبراتهم السابقة وسماتهم النفسية.

ونظراً لصعوبة توفير قائمة من الوسائل أو المواد التعليمية تفي تماما بكافة احتياجات كل فرد من الدارسين، فإنه يُكتفى بإعداد مجموعة من تلك الوسائل والمواد تناسب غالبيتهم، وذلك تمشياً مع ما يفرضه الواقع العملي.

٥. إعداد مجموعة الوسائل اللازمة:

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس هناك مجال واسع في هذه المرحلة لاختيار الوسيلة التي تناسب أهداف كل درس. وعليه فإن الاختيار النهائي يعتمد على مراعاة ما يلي:

- اختيار مجموعة من الوسائل التي تحقق عدة أهداف متشابهة ومترابطة في نفس الوقت.
- مراعاة الرغبات الخاصة بالمعلمين الذين يقومون بالتدريب؛ مما يعني ضرورة اختيار الوسائل في ضوء معرفة نوعية الوسائل التي يفضلها هؤلاء المعلمون، وطريقة التدريس التي يتبعونها عادة، ومدى مهاراتهم في استخدام الوسائل المختارة لهم.

٦. شراء أو صنع الوسيلة اللازمة:

ويراعى في ذلك تحديد أهداف البرنامج والشرح التفصيلي لكل خطوة في العمل المطلوب أداؤه، ووصف الخواص الأساسية للوسائل. ومن الواضح أن هذه الخطوات تمثل الضوابط التي تحدد ملاءمة الوسائل للبرنامج الذي يجري تخطيطه.

٧. تحديد طريقة التنفيذ والتقويم:

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- إعداد الاختبارات اللازمة لقياس مدى تحقق الأهداف المعرفية والنفسحركية.
- إعداد الطرق المناسبة التي تمكننا من تقويم الآثار بعيدة المدى للبرنامج، وبخاصة ما يتعلق منها بالأهداف الانفعالية، لأنّ هذه الأهداف يصعب قياسها بطريقة مباشرة في الغالب الأعم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم في حاجة إلى الاختبارات التي تقارن أداء الدارس بمعدل أداء محدد أو محك؛ لأنّ مثل تلك الاختبارات تبين مدى نجاح الدارس في الوصول إلى مستوى النجاح المطلوب تحقيقه. وغني عن القول بأن هذا المستوى يتحدد في إطار الأهداف السلوكية المقررة.

ومما تقدم يتبين لنا أن تصميم عملية التعلّم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف سلوكية محددة يؤدي الى تعلّم أعلى فاعلية وأكثر كفاية.

الوحدة الثامنة

إدارة التعلّم الصفي

- مفهومه
- أدوار المعلم المختلفة في إدارة التعلّم الصفي.
- أنظمة التفاعل الصفي.
- أنماط التفاعل الصفي.
- أساليب تحسين التفاعل الصفي.



إدارة التعلّم الصفي

مفهومه:

التعلّم الصفي الفعال هو التعلّم الذي يكون مضبوطاً بإدارة وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة التي توفر للمتعلمين أفضل فرص التعلّم. ولأول وهلة حينما يسمع البعض مفهوم إدارة التعلّم الصفي يتبادر إلى أذهانهم ـ آباء كانوا أو معلمين ـ أن المراد بهذا المفهوم ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات التأديبية ومن ضمنها العقاب كإجراء أساسي في إدارة الصف وتنظيمه. والحقيقة أن المراد بإدارة الصف ليس ما قصدوا أو ظنوا، وإنما المراد بها توفير البيئة التعليمية التي يتم من خلالها التفاعل الايجابي بين المتعلمين والمعلمين.

وانطلاقاً من المفهوم العام للإدارة يمكننا تعريف إدارة التعلم الصفي بالقول: أنها توجيه نشاط الأفراد المتعلمين نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم جهودهم وتنسيقها وتوظيفها بالشكل المناسب، للحصول على أفضل نتائج التعلّم بأقل جهد ووقت.

ويعرفها بعض الباحثين بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعلمية التي سبق له تحديدها بوضوح، لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتعمل على تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى[1].

---

(١) د. توفيق مرعي وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، ص١٢.

أدوار المعلم المختلفة في إدارة التعلّم الصفي:

من يستعرض الأدب التربوي الذي يدور حول دور المعلم، يجد أن الكتاب قد أوردوا أدواراً عديدة يمكن للمعلم أن يقوم بها في داخل غرفة الصف. ولعل سبب تعدد هذه الأدوار راجع إلى اختلاف المواقف التعلمية والفلسفات التربوية التي تتبناها، وإلى اختلاف المناهج وتنظيمها واستراتيجيات تدريسها.

ومن الملاحظ أن الأدوار التي على المعلم أن يقوم بها ينبغي أن تكون متداخلة فيما بينها، وأن تكون متكاملة أي يكمل بعضها بعضا، ولكن ليس من الضروري أن تكون مرتبة واحدة تلو الأخرى.

وقد أدى تطور المجتمعات إلى تطور الفكر التربوي السائد فيها، وبتطور هذا الفكر تطورت النظرة إلى المعلم والأدوار التي يقوم بها. فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة إلى المتعلمين، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين، وأن الجهد الذي يبذله في سبيل تربية التلاميذ لم يعد مجرد جهد ذاتي تلقائي يقوم به دون إعداد مسبق أو توجيه مناسب، كما لم يعد الفصل الدراسي مجرد مكان يجلس فيه المتعلمون ليستمعوا فقط إلى ما يقوله المعلم دونما تفاعل أو مشاركة، وإنما أصبح واحداً من الأماكن التي من خلالها يستطيع المعلم أن يقدم للمتعلمين خبرات مرتبة متنوعة بأدوار جديدة ومتنوعة.

ومن أبرز الأدوار والمهمات التي يقوم بها المعلم في غرفة الصف ما يلي:[٣،٢]:

أولاً ـ التدريس:

التدريس هو الدور الأول والأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في المهمات التالية:

أ ـ التخطيط: ويقصد به ما يضعه المعلم من تصور مستقبلي لما سيتم تنفيذه

(٣،٢) انظر د. هدى الناشف ود. محمود شفشق، إدارة الصف المدرسي ص١٥-٢٣، ود. فارعة حسن محمد، المعلم وادارة الفصل، ص١٤-٤٢.

لبلوغ الأهداف التدريسية التى حددها. ويتضمن التخطيط وضع الأهداف وتحديدها، ورسم الخطط والاستراتيجيات التدريسية، وما تستلزمه من وسائل وأنشطة تعليمية.

ب ـ التنفيذ: ويقصد به ترجمة التصور المسبق الذي يضعه المعلم في شكل نتاجات تعلمية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين، ويتطلب هذا الدور تهيئة المتعلمين، وإثارة دافعيتهم، وتشويقهم للدرس، وإشعارهم بالنجاح، وتقبل مشاعرهم ومراعاة قدراتهم وما بينهم من فروق.

ج ـ الإشراف والمتابعة: ويقصد به ما يتخذه المعلم من إجراءات وسبل لضبط الفعاليات التي تتم في غرفة الصف، والمحافظة على النظام فيها، وما يستلزمه من ضبط لحضور التلاميذ وغيابهم، وتوجيه التلاميذ وإرشادهم، بهدف الاحتفاظ بالتلاميذ في المدرسة، والحد من غيابهم أو تسربهم.

د ـ التقويم: ويقصد به ما يقوم به المعلم من إجراءات وما يلجأ إليه من أساليب للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم، واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات، وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوبة، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في تعلمهم، لتعزيز جوانب قوتهم، ومعالجة جوانب ضعفهم بالأساليب المناسبة.

وقد لحق بهذه المهمات والأدوار التي يقوم بها المعلم تغير واضح، ومن أبرز مظاهر هذا التغير كما حددها بعض الباحثين بما يلي:[٤]

١ـ الانتقال من نقل المعرفة إلى تنظيم عملية التعلّم.

٢ـ الانتقال من الانفراد بإدارة النشاط التعليمي إلى اشراك الطلاب في التخطيط والتنفيذ.

٣ـ الانتقال من التعليم المباشر إلى التعلّم الذاتي.

---

(٤) د. عبدالملك الناشف، الدور المتغير للمعلم وانعكاساته على التعليم، ص٣ـ١٥.

٤- الانتقال من استخدام الوسائل كوسائل ايضاح إلى استخدامها كمادة تعليمية.
٥- الانتقال من التعليم الجمعي إلى تفريد التعليم.
٦- الانتقال من التقويم الختامي إلى التقويم التكويني.

ثانياً: تنظيم البيئة الصفية (الفيزيقية) للتعلم:

وهي من متطلبات التدريس التي لا يتحقق بدونها، وتعني توفير الجو الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة، والاستخدام الأفضل لغرفة الصف دون زحمها بالأشياء التي لا ضرورة لها، والتوزيع المناسب لما فيها من أثاث وتجهيزات ومواد تعليمية ووسائل تعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، وبشكل يسمح بتنقل التلاميذ بسهولة، والمحافظة على نظافة غرفة الصف وترتيب أثاثها، وكفاية تهويتها وإنارتها، وحسن توزيع ما فيها من مثيرات تعليمية من رسوم وخرائط ولوحات ونماذج ومعروضات بطريقة مشوقة غير مشتتة لانتباه المتعلمين.

ثالثاً - الضبط وحفظ النظام:

ويقصد بهذا الدور ما يقوم به المعلم من جهد إداري لتنظيم تفاعله مع التلاميذ من جهة، وتفاعل التلاميذ بعضهم ببعض من جهة أخرى. والمراد بحفظ النظام الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في التعلم والنمو، وليس الهدوء الذي يفرض عليهم خوفاً من المعلم والإجراءات التي يوقعها على المخالف منهم.

والضبط أو حفظ النظام ليس مجرد وظيفة يمارسها المعلم، وإنما هو عامل مساعد على التعلم، فهو يكفل التفاعل بين المتعلمين ومعلمهم، ويحفظ عليهم انتباههم للمادة التعلمية وتركيزهم عليها، ويوفر الوقت ويحول دون تبديد الجهد البشري الذي يبذل في غرفة الصف.

ويتوقف ضبط وحفظ النظام في الصف على عاملين:

أ - شخصية المعلم وتمكنه من المادة التي يدرسها واستثماره لوقته، وقدرته على شد التلاميذ إليه بأساليب الحوار والمناقشة والأعمال التي يكلفهم بها.

ب ـ النمط الاداري الـذي يستخدمه المعلم ويعتمد عليه في إدارة صفة والفعاليّات التي تتم فيه.

فالنمط الإداري الـديمقـراطي في إدارة الصف يحقق للمعلم وتـلاميذه مكـاسب عديدة، فهو يساعد المعلم على توفير قاعدة للنظام والضبط في صفه قائمة على قناعة التـلاميذ ومشـاركتهم، في حين أنـه بالنسبة للتلاميذ يتيح لهم فرصا متكافئة، ويوفر لهم جو المنـاقشـة وتبـادل الرأي، ويضمن لهم الطمأنينة المطلوبة لقيامهم بأعمالهم، ويجعل صلتهم بمعلمهم صلة تقوم على الانفتاح والتواصل المتزن المنضبط. ؟

ورغم ما يؤخـذ على هذا النمط من مآخـذ، فإن الـدراسـات تؤكد جدواه في العمـل الصفي، وتميزه عن غيره من الأنـماط الإدارية الأخـرى كالنمط التسلطي الـذي يكـون فيه المعلم مبـاشراً، والطالب خانعاً، أو النمط الفوضوي الذي يكون فيه المعلم سالبـاً، تاركـاً الحرية الكاملة للمتعلمين لفعل ما يريدون دونما إشراف أو تخطيط أو مراقبة، وهو ما يضيع معه الجهد التعلمي، ويقل فيه إنتاج المتعلمين.

ويرتبط بمـوضـوع النـظام ما يسمـح به المعلم من حركـة لتـلاميذه داخـل الصف، ويتـوقف ذلـك على أمـرين هما: فلسفـة النـظام التعلمي وأهـدافه، وسن التلاميذ. فالمدرسة التي يقوم التعلّم فيها على النشاط كمدرسة جون ديوي، النشاط حركـة، ولهـذا يقـول برونـر وبياجيه إن الطفل حينما يتحرك يتعلم. والحركة ليست دائـماً جسـديـة، بل يمكن أن تكـون عقلية. وترتبط حركة المتعلم بسنه، فكلما صغر سن المتعلم كلما زادت حاجتـه للحـركة، بسبب قدرته المحدودة عل التركيز والانتباه على حالة أو وضع معين سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو النفسية. غير أنه لا يفهم من هذا إطلاق العنان للتلاميذ أن يتصرفوا كما يشاءون دونما توجيه أو قيود أو حدود.

رابعاً: توفير المناخ النفسي (العاطفي) والاجتماعي:

ويقصـد بهذا الـدور توفـير الجو الصفي الذي يتسم بالمودة والتراحم والوئام، وهـو من الشروط الأسـاسية للتعلم، ومن المهـمات التي لا يمكن إغفـالها للمعلم.

ومع أنه من الصعب وصف المناخ النفسي المناسب الذي يسود غرفة الصف، إلا انه يمكن الإحساس به بمجرد الدخول إلى الصف وملاحظة العلاقات فيه.

وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد اثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس، وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ، ونوع وحصيلة التعلّم. فالجو الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى بلوغها، إضافة إلى أنه يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلّم ومبادرتهم للعمل ومشاركتهم الايجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة.

فقد قام باتل (Battle) سنة ١٩٥٨ بمقارنة بين قيم ستة معلمين بإحدى المدارس الثانوية وبين قيم ثمانية وأربعين تلميذاً من تلاميذهم، فوجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم جيداً كانت قيمهم مشابهة لقيم معلميهم إلى حد بعيد، كما وجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيمهم مخالفة لقيم معلميهم بشكل واضح. ولعل هذه الدراسة تؤكد لنا أن المعلم يمكنه إيجاد المناخ المناسب لتعلّم تلاميذه، ورفع درجة فاعليتهم بشكل ملحوظ.

خامساً ـ توجيه سلوك التلاميذ:

من الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم العمل على توجيه سلوك التلاميذ في ضوء توقعاته. فعملية التعليم لم تعد تنصب في هدفها الأساسي على تزويد المتعلم بجملة من المعارف والحقائق والمفاهيم، وإنما تتجاوز ذلك لتعنى بتوجيه التلاميذ في سلوكهم ومكوناتهم النفسية والاجتماعية.

وحتى يقوم المعلم بهذا الدور يحسن به مراعاة ما بين التلاميذ في الفصل الدراسي من اختلاف وتفاوت في القدرات العقلية والمستويات الثقافية والخلفيات الاجتماعية، أي مراعاة ما بينهم من فروق فردية. ومع هذه الفروق تبرز مشكلة كيفية مواجهة المعلم لهذه الفروق والتعامل معها، وبخاصة أن المعلم كثيراً ما يتوقع

مستـويات معينـة من تلاميذه، كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات، وسرعان ما يجد بعض التـلاميذ يستـطيعـون تحقيق مستويات أعلى من توقعاته، وأن بعضهم الآخر لا يستطيع أن يصل الى تلك المستويات.

وإذا كان المعلم مطالباً باستخـدام طرقٍ ووسـائـل متنـوعة في تناول المادة التعليمية والإكثار من الأمثلة، وتقديم النماذج التي تسـاعـد على التعلّم، فهـو مطالب أيضاً ببث الثقة في الجميع ولا سيما في ذوي القدرات المحدودة.

ومن هنـا ينبغي للمعلم أن يقارن كل فرد بنفسه في مختلف مراحل الدراسة، وهذا يتطلب منه أن يضع عدة مستويات بدلاً من وضع مستوى واحد للجميع، إذ ليس من المعقـول أن يتـوقـع وصول الجميع إلى مستوى واحد وفي وقت واحد، وهو أمـر منـاف لما سبقت الإشـارة إليه من فروق بين التـلاميذ في القـدرات والمستويات الثقـافية والمفـاهيم والاتجـاهـات والميول، فقـد أجرى بروفي وجود (Brophy, Good) دراسـة قامـا فيها بتوجيه مجموعة معلمين إلى ترتيب تلاميذ فصولهم طبقاً لآرائهم في قدراتهم وتـوقعـاتهم منهم في المـواقف التعليمية، ثم قام البـاحثـان بمـلاحـظة أداء المعلمـين في داخـل الصفـوف ومـواقفهم من تلاميذهم الذين سبق تحديد ترتيبهم، فلاحظ البــاحثــان أن المعلمــين يميلون الى تعـزيز استجـابـات تلاميذهم الـذين يعتــبرونهم من ذوي القـدرات العـالية، بينـما كان موقفهم متسـمًا بالسلبية بالنسبـة للتلاميذ الذين اعتبروا من ذوي القدرات المتدنية.

وتشـير هذه الـدراسة إلى أن استجابات المعلم تجاه تلاميذه تتأثر إلى حد كبير بالآراء أو الأفكــار التي كونها حول كل منهم، إلا أنــه يمكن القـول أن المعلم قد يكـون مخطئـاً في تصـوره أو في رأيه نحـو أحـد أو بعض تلاميذه من ذوي القدرات المتـوسـطة أو غير العالية، ولكنه بشيء من التقدير والتشجيع والتوجيه وإعطاء المزيد من الإحسـاس بالثقـة بالنفس، يمكن أن يحقق التلاميذ الضعاف مستويات أفضل في تعلمهم.

وفي ضوء ما سبق يتبـين ضرورة تعـرف المعلم حاجـات تلاميذه ومستـوياتهم

وقـدراتهم بموضوعية، وإقامة علاقات طيبة معهم مبنية عل المودة والصداقة والثقة. واذا أمكن للمعلم تحقيق ذلك أمكنه اختيار الخبرات وتنظيمها وإدارتها بصورة تؤدي إلى نمو الفرد وتعلمه بأفضل مستوى ممكن في ضوء ما لديه من قدرات خاصة.

سادساً: تنظيم التفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة:

حينـما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوعاً من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم. وهـذا التفـاعـل يتم من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات وغيرها، ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل الصف بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح بع المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس.

ويختلف موقف المعلمـين من التفـاعـل داخـل الصف. فبعضهم لا يسمـح بالاسئلة أو المنـاقشـات توفـيرا للوقت، وبعضهم الآخـر لا يسمـح بذلك خوفاً من اضـطراب النـظام داخـل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو المشرفـين. وفي هذه الحـالـة يكـون التـلاميذ في موقف سلبي، ويكـون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم.

وممـا ينبغي التـأكيد عليه، وهـو ما أكدته البحوث العديدة أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستـوى أفضـل في التعليم، ويزيد من فاعلية المتعلم ودافعيتـه للتعلم، ويجعـل التعلّم لديه مستمـراً، في حين أن تسلط المعلم يؤدي إلى إضعـاف مستـوى التعلّم، وتـدني فاعليتـه، إضـافـة إلى أن التـلاميذ يفقـدون فرصـاً عديدة لتعـديل مفـاهيمهم واتجـاهـاتهم وقيمهم، ويضيعـون فرص اكتسـاب العـديد من المهـارات الفعلية والاجتماعية.

وبنـاء عليه، يمكن القـول أن المـواقف التي تتسم بنـوع من التسلط داخـل الفصـل تعني اتصـالا من جانب المعلم فقط، وتجعـل معيار التعلم هو ترديد ما تم الاستماع إليه وحفـظه واسـترجاعه بغض النظر عن مقدار ما فهم أو ما اكتسب من اتجـاهـات وقيم، وبهـذا يفقـد التعليم مضمونه، ويتبدد الهدف منه، وتضيع جدواه وفائدته، وبخاصة للمتعلم الذي يحرم فرص المشاركة في إطار جماعة الصف للاقدام

والمبادأة، والذي يفتقد أيضا مهارات التواصل، مثل مهارات كيفية الحديث، وكيفية الاستماع، وكيفية تقدير المواقف والمشاعر، وكيفية التمييز بين الحقائق ووجهات النظر، وكيفية تنظيم الأفكار وعرضها وغيرها من المهارات الضرورية اللازمة لبناء شخصية الفرد.

ومن الأدوار المهمة للمعلم في تنظيم التفاعل، توجيه الأسئلة وتنظيم طرحها، باعتباره مصدراً للأسئلة. فالمعلم يستخدم عادة أسئلة متنوعة داخل غرفة الصف، وبقدركم ونوع الأسئلة المستخدمة يكون كم ونوع التعليم. ففي دراسة قام بها جالجر وآشنر (Gallegher, Ashner) سنة ١٩٦٣ تبين من خلال التسجيلات الصوتية للمعلمين في مواقف تدريسية ان نوعية الأسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى التلاميذ، كما تبين أن المعلمين الذين استخدموا أسئلة تثير التفكير الناقد، قد أصبح تلاميذهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب من التفكير.

والأسئلة كما هو معروف في الأدب التربوي ينبغي أن تكون مخططة، سابرة، قصيرة، هادفة، تنمي التفكير، وتنصب على قياس تحقق الأهداف، ومن هنا لا ينبغي للمعلم طرح الأسئلة كيفما اتفق بعفوية وارتجال. وهذا ما يلمس في الميدان من قبل بعض المعلمين الذين لا يخططون للأسئلة التي يطرحونها على تلاميذهم؛ مما يؤدي في الغالب إلى ضياع الأهداف التي يرمون إلى بلوغها. كما أن بعض المعلمين يميلون إلى النمطية في الأسئلة، بحيث تكون من الأسئلة التي تدور حول ما جاء في الكتاب المدرسي، أو حول ما قاله المعلم، وهو ما يحرم التلميذ فرصة المشاركة والتفكير المبدع الخلاق.

وقد لاحظ فلاندرز (Flanders) سنة ١٩٧٠ أن أكثر من ثلثي أسئلة المعلمين التي توجه إلى التلاميذ تدور حول أمور ضيقة تتطلب إجابة واحدة، وغالباً ما تبدأ هذه الأسئلة بماذا وأين ومتى؟

وترجع هذه الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ إلى أنها مثيرات بالنسبة لهم،

تستجر استجابات مرغوب فيها، كما أنها تشير إلى الأمور الهامة التي يجب أن يتعلمها التلاميذ. ويلاحظ في أغلب الأحوال أن الأسئلة المباشرة لا تقتضي سوى عمليات معرفية بسيطة، بينما تقتضي الأسئلة غير المباشرة نوعاً من الانطلاق الفكري، حيث يبدأ المتعلم في التفكير واستغلال كافة طاقاته ومهاراته المعرفية كي يصل إلى إجابات سليمة. وفضلاً عن ذلك، فإن الأسئلة غير المباشرة تفتح آفاق المعرفة أمام التلاميذ، وتجعلهم قادرين على إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة، كما أنها تكسبهم العديد من مهارات التعلّم الذاتي، مثل مهارات البحث والاستقصاء وحل المشكلات التي يحتاجونها حتى بعد انتهاء دراستهم، ومن هنا يبرز دور المعلم في هذا المجال، فهو بحاجة إلى التمكن من كفايات طرح وتوجيه الأسئلة، وهذا لا يتم إلا من خلال معرفة عميقة بالأسئلة وأنواعها، وما يقسيه كل نوع منها، وعلاقة كل منها بالمهارات المعرفية لدى المتعلم، وبهذه الكيفية والتمكن نستطيع القول بأن المعلم يمارس دوره كصاحب مهنة لها أصولها العلمية.

سابعاً ـ توجيه تعلّم التلاميذ:

المعلم هو النموذج لتلاميذه، يتعلمون منه كل شيء، ويقلدونه فيما يصدر عنه، فهو المنهج الخفي في سلوكه وفكره وعاطفته وقيمه واتجاهه وخبرته ودرايته بالأمور المتنوعة، فالمعلم هو المسؤول الأول عن نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها، وهو بذلك يترجم رسالة المدرسة ويحقق الغاية التي من أجلها أنشئت، كما أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في إتجاهاته وسلوكياته. وبهذا الوضع يكون المعلم أكثر قدرة على التأثير في تلاميذه الذين يصبحون بدورهم أكثر قابلية واستعداداً لتعلّم هذه السلوكيات، واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها.

فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام، وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك من

الأمـور المتعلقـة به كمعلم، فإن هذا الأمـر سرعان ما يتمثله التلاميذ ويصبح جزءاً من سلوكهم وممـارستهم داخـل المـدرسـة، بل وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة؛ لأنهم ينظرون إلى المعلم كنموذج وقدوة يحتذى به في السلوك والتصرف.

ومن الأدوار التي يقـوم بها المعلم التوجيه والضبط للمواقف التعليمية، بمعنى التخطيط للخبرات المربية والاشراف على تنفيذها نحو تحقيق الأهداف المحددة لكل خبرة من تلك الخـبرات، ويحـرص المعلم وهو يوفر مثل هذه الخبرات والمواقف المربية للمتعلم أن يأخذ بيده إلى النجاح وأن يشعره به، وأن يجنبه الفشل أو الشعور به.

ومـع أن التـوجيه الـذي يقـوم به المعلم داخل الفصل لا يعدّ كافياً من أجل تعلم التـلاميذ كما توصـل بوجلسكي (B.R.Bugelski) في دراستـه التي قام بها سنـة ١٩٥٦ إلا أن هذا التـوجيه يبـاعـد بين المتعلم والوقوع في أخطاء، رغم أن الشعور بهذه الأخـطاء والوقوع فيها يعدّ من الأمور الأساسية في التعلّم الفعال، لأن المتعلم حين يقـع في الخطأ يدرك سببه، ويكون أقدر على تحاشي الوقوع فيه مستقبلاً. ومثل هذه لفـرص والتجـارب لا تتـاح للمتعلم الا حينما يقف وجهاً لوجه أمام مشكلات تثـير تفكـيره. غير أن القضية الأسـاسية تكمن في أن جميع المشكـلات التي يواجهها التـلاميذ في مستـوياتهم العمرية المختلفة ليست واحدة، ومن هنا يصبح دور المعلم أساسياً في اختيار المشكلات، وفي اختيار أسلوب عرضها، وفي أسلوب تهيئة المتعلم لمواجهتهـا. ويتوقف نجاح المعلم في هذه المسألة على تصوره لأدواره داخل الصف، فإذا كان يعتـبر ذاتـه محور العملية التعليمية فإنـه لا يعلق أهمية على دور المتعلم وما يفعله أو ما يقـولـه. في حين أنـه إذا كان يعـدّ نفسـه شريكـاً للمتعلم في المـواقف التعليمية فإن ذلـك سيغـير نظرتـه إلى دور المتعلم ومـا يقـوم به أو يفعله، وهـو ما يتجسد في إشرافه على نشاط المتعلم وما يقوم بع من أعمال ومشروعات.

وممـا يجدر ذكـره في هذا المجـال، أن سلوك المعلم يتـأثـر إلى حد كبـير بعـدد تلاميذ الصف، فضبطه للصف، وتفاعله مع تلاميذه، ومعرفته بهم وتعامله معهم، وأسلوب تدريسـه لهم ومـا يتبعـه من نشـاط، يتأثر بالعدد الذي يتشكل منه الصف

الـدراسي. فقـد وجـد كونن (Jacob S. Kounin) في دراسـة قام بها سنـة ١٩٧٠ أن تلاميذ الصفـوف قليلة العدد كانوا أكثر قابلية للمشاركة الايجابية فيها يقومون به من أعـمال أو أنشـطة، لا سيما إذا ما توافـر الاستعـداد لدى المعلم كي يتيح للتـلاميذ فرص المشاركة الفعلية في المواقف التعلمية، كما لاحظ أن الصفوف المدرسية المزدحمة لا يظهـر فيها هذا الاتجاه، وإنما يكون الواحد منها في الغالب صفاً تقليدياً يقوم فيه المعلم بكـل الأنشـطة المتصلة بالعملية التعلمية، والتي تنحصر في الغـالب في مجرد الإمداد بالمعلومات، إضافة إلى ذلك فقد لاحظ كونن أن المعلم في الصفوف المزدحمة يكـون أقـل من حيث القـدرة على التـأثـير في سلوكيات تلاميذه، والعكس صحيح بالنسبـة للصفـوف المـدرسية غير المـزدحـمة. وأياً كان عدد تلاميد الصف، فإن على المعلم أن يقـوم بتـوجيه التعليم، وتـوجيه التعلم. يعني أن يحدد المعلم منـذ البداية نوع ومستـوى التعليم الذي يجب تحقيقه في النهاية، وبالتالي يكون كل ما يبذله من جهـد في المـواقف التعلمية موجهـاً لتحقيق الهدف الذي يريد الوصول إليه. إلا أن التعلم في سعيه إلى تحقيق ذلـك قد يلجـأ إلى الكلام أو التحدث إلى التلاميذ ناسياً أو متناسياً أن التلاميذ شركاء له في الموقف التعليمي، وأن من حقهم التحدث والنقاش.

ويختلف المعلمـون في نسبـة الوقت الذي يخصصونه لحديثهم، فبعضهم يميل إلى التحـدث معظم الوقت، وقد تصل نسبة تحدثهم إلى التلاميذ إلى أكثر من ٨٠٪ من الـوقت المخصص للدرس. فقـد قام بورج (R.Borg) سنة ١٩٧٢ بدراسة هدف منهـا تدريب المعلمـين على خفض نسبـة الـوقت المخصص لحديثهم، واستخدم في ذلـك أسلوب التـدريس المصغـر من أجـل تدريب المعلمين على المهارات الأساسية الـلازمة للتدريس على نحو يسمح للتلاميذ بالمشاركة في الأحاديث والمناقشات. وقد كشفت هذه الـدراسـة أن تدريب المعلمـين ساعـد على انخفـاض نسبـة الـوقت المـستغـرق في الحـديث من جانب المعلم من ٧٠٪ إلى ٥٣٪ إلى ٣٣٪ في مرحلة تالية. وقد لاحظ بورج أن المعلمين بعد مضي ثلاث سنوات على تدريبهن كانوا أكثر

ميلاً إلى تشجيع تلاميذهم على المشـاركة والتفكير فيما يعرض عليهم من مشكلات، وكـانوا أقل ميلاً إلى تكرار الأسئلة التي يوجهونها إلى التلاميذ، أو تكرار ما يرد منهم من الإجابات.

وقيمـة هذه الـدراسـة تتمثـل في أنها أظهـرت إمكـانية تعديل سلوك المعلم، وأظهرت حاجته إلى التدريب الدوري، إذ أن نسبة الوقت الذي يتحدث فيه المعلم وصلت في مرحلة ما إلى ٣٣٪ ولكنهـا ارتفعت في فترة نالية حين انقطع التدريب الى ٤٥٪، واستنتـج بورج من ذلـك أن المعلمـين يعـودون إلى العـادات التدريسية غير المرغوب فيها. إذا لم تتح لهم الفرص الدورية للتدريب.

ولعل هذا النمط من البحوث والدراسات يشير إلى حرص التربويين على توفير أفضـل الـظروف لمسـاعـدة المعلم على ممارسـة دوره كمـوجـه للتعليم، تطويراً منهم للمـوقف التعليمي التقليدي الـذي لا يعني بالنسبـة لبعض المعلمـين أكثر من مجرد كتاب مدرسي وعملية تلقين مستمرة واستجابة ضيقة من جانب التلاميذ لا تزيد عن مجرد ترديد ما ألقي على مسامعهم.

فالموقف التعليمي الفعال هو خبرات مخطط لها يجب أن يتفاعل معها التلاميذ كي يكتسبـوا منهـا جملة من المعـارف والقيم والاتجـاهـات والمهارات اللازمة لحياتهم ومتـطلباتها والمعاصرة. وهذا يعني أنّ المعلم كموجه للتعلم مطالب بتخطيط الخبرات وإدارتهـا على نحـو يجعـل من كل تلميذ عنصراً فعـالاً ونشطاً في المواقف التعليمية، ويرتبط بهذا الأمـر أن يكون المعلم مدركاً منذ البداية لنوع منتج التعلم الذي يرجوه والـذي يتـوقعـه من كل خبرة يقـوم بتخـطيطها، والاستعداد لتنفيذها بالاشتراك مع تلاميذه، وهنـا تكـون المعـارف مجرد مكـون من مكـونـات الخبرة المربية، ولا يصبح إكسـابهـا للتـلاميذ هو أقصى ما ير يرجـوه المعلم. وعليه، فإنه يحسن بالمعلم إعادة النـظر في تخطيطه للواجبـات المنـزلية التي يكلف بها التـلاميذ في جميع مستـويات التعليم العام بشكلها التقليدي المتمثل في حفظ واستظهار المادة العلمية.

وعند إعادة النظر في تخطيط الواجبات المنزلية ينبغي مراعاة ما يلي:

أ - ان الواجبات المنزلية ذات قيمة تربوية هامة، لا يجوز التقليل من أهميتها، خاصة أنه لا يوجد دليل حتى الآن على عدم جدواها، وعلى العكس من ذلك فإن قيمتها تكمن في أنها تكمل ما يخططه المعلم وينفذه من الخبرات داخل الصفوف المدرسية.

ب - ان الكتاب المدرسي ليس المصدر الوحيد الذي يمكن للتلميذ الرجوع إليه، أو استخدامه في منزله فقط، فقد يرجع إلى مصدر آخر كبرنامج اذاعي أو تلفزيوني، أو قاموس أو مجلة، أو زيارة مؤسسة أو مكتبة أو ورشة أو معمل أو غيرها من المصادر البيئية التي توفر له المادة أو البيانات والمعلومات العلمية المطلوبة.

ج - ان الواجبات المنزلية لا يجوز أن تفرض على التلميذ فرضاً، وإنما يجب أن يشارك في تحديدها واختيارها؛ حتى يكون أكثر استعداداً لها وتقبلاً للمطلوب فيها.

د - ان الواجبات المنزلية يجب أن تراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية في القدرات والاستعدادات والرغبات والميول، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل ونشاط وفق ما يراه المعلم مناسباً، في ضوء دراسته لمستويات التلاميذ وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والبيئية.

ثامناً - ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقديم تقارير عن سير عملهم:

من أساسيات الإدارة الناجحة للفصل الدراسي معرفة المعلم لتلاميذه، ومن أبرز الوسائل التي يمكن استخدامها في ذلك ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم، بهدف التعرف إلى قدراتهم، ومن ثم الحكم على مدى اكتسابهم للمعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم المطلوبة. لأنه يصعب قياس القدرات

والاستعدادات الحقيقية للتلاميذ في هذه المستويات، باستخدام الاختبارات اللفظية وغيرها من وسائل القياس المباشرة، أما بالنسبة للمستويات التعليمية الأعلى فيمكن للمعلم استخدام وسائل واختبارات القياس المعروفة، لمعرفة تكويناتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية ومدى الإنجاز الذي حققوه.

ويطلب من المعلم كصاحب مهنة إعداد كشوف بأسماء التلاميذ لتحقيق جملة من الغايات، من بينها: رصد حضور وغياب التلاميذ، وتسجيل درجاتهم وتقديراتهم التحصيلية، تقديم صورة وافية عن إنجازاتهم التعليمية لإدارة المدرسة ولأولياء الأمور وللجهات الرسمية المعنية بهذا الأمر. وتعد هذه السجلات والكشوف وسيلة أساسية من وسائل تقويم التلاميذ وتقويم إنجاز المعلم ذاته، ومصدراً للمعلومات والتغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والتلاميذ والقائمين على التعليم من المشرفين واخصائيي المناهج والكتب المدرسية.

أنظمة التفاعل الصفي:

مفهومها:

التعلّم الفعّال هو التعلّم القائم على التفاعل بين أطراف عملية التعلم: المعلم، والمتعلم، والمنهاج أو مادة التعلّم. وبالرغم من أن كلًا من المنهج والمعلم لهما تأثير على أداء المتعلم إلا أن أداء المعلم داخل الصف أو ما يطلق عليه بسلوك التدريس يعد من أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم، وبالتالي فإن الارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن ـ الذي يعدّ أحد الأهداف التربوية الهامة في وقتنا الحاضر ـ يمكن أن يتحقق إذا زادت فاعلية سلوك التدريس، وهو ما يستلزم قياس هذا السلوك بموضوعية داخل الصف أثناء التفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم، والذي يمكن عن طريقه إجراء عملية تقويم لهذا السلوك فيتحدد الأداء الضعيف حتى يمكن تحسينه، ونقف على الأداء السليم حتى يمكن تدعيمه، والأداء الخاطىء ـ إن وجد ـ حتى يحذف، بالسلوك التدريس إلى أكبر فعالية ممكنة.

وإذا تتبعنا الأساليب التي كان ولا يزال يحكم بواسطتها على أداء المعلم نجد أنها تعتمد على آراء التلاميذ في معلميهم، أو رأي المعلم في زميل له، أو آراء المشرفين في المعلم كوسيلة من وسائل قياس أداء المعلم. وقد تطورت هذه الأساليب مع مرور الزمن نتيجة للمآخذ التي أخذت عليها والتي كان من أبرزها افتقار هذه الأساليب إلى الموضوعية والثبات والصدق، وبسبب ذلك تم العدول عن استخدامها في قياس أداء المعلم داخل غرفة الصف، وجرى البحث عن أساليب وأدوات أخرى أكثر موضوعية وثباتاً ودقة في القياس، إلى أن توصل الباحثون في هذا المجال إلى اسلوب الملاحظة المنتظمة لسلوك التدريس أو أداء المعلم في غرفة الصف، وقد عرفه أوبر (R. Ober) سنة ١٩٧١ بقوله: الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام أو نظم للملاحظة ذات منهج محدد مسبقاً[٥]. وهذه النظم هي أنظمة التفاعل الصفي والتي عن طريقها يستطيع الملاحظ أو المدرب أو المشرف تتبع سلوك تدريس المعلم ورصد جانب أو جوانب منه. وقبل تناول أنظمة التفاعل الصفي يحسن التعريف بأنماط التفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه.

أنماط التفاعل الصفي:

تقوم العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية، ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال، بالإضافة الى الايماءات واستخدام الأيدي وقسمات الوجه وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال غير اللفظي. غير أن ما يهمنا في التفاعل الصفي هو التفاعل اللفظي الذي يسود غالباً جو الصف، والذي يمثل الحديث فيه أداة التعلّم وجوهر الاتصال بين المعلم وتلاميذه.

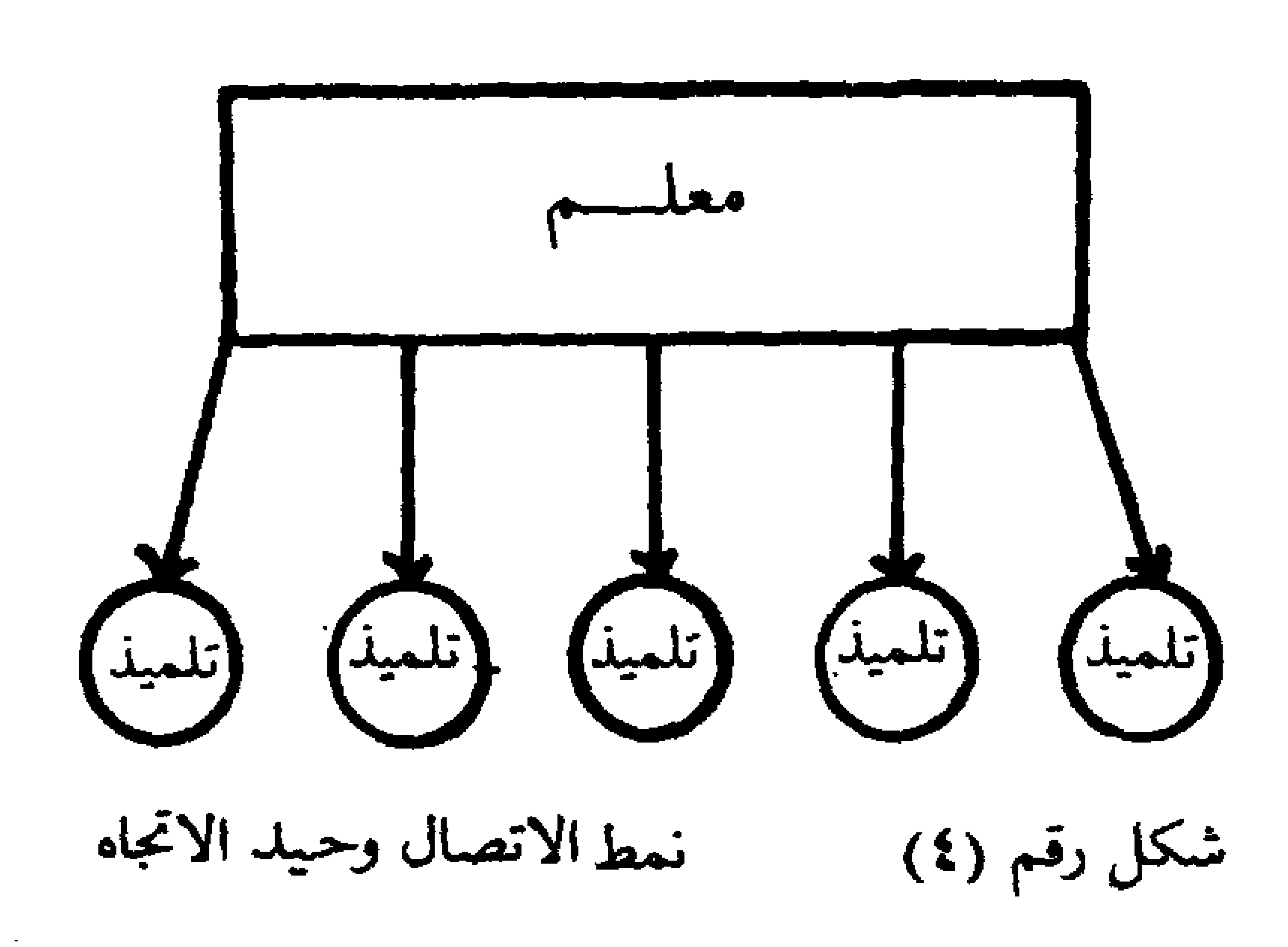
---

(٥) د. محمد أمين المفتي، سلوك التدريس، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي ١٩٨٤، ص١٠.

والأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:[٦]

الأول ـ نمط الاتصال وحيد الاتجاه.

وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبياً مطلقاً، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط الى الاسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدراً وحيداً للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي، كما يشير هذا النمط إلى أن حصيلة التعلّم التي تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ. ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل رقم (٤).



شكل رقم (٤) نمط الاتصال وحيد الاتجاه

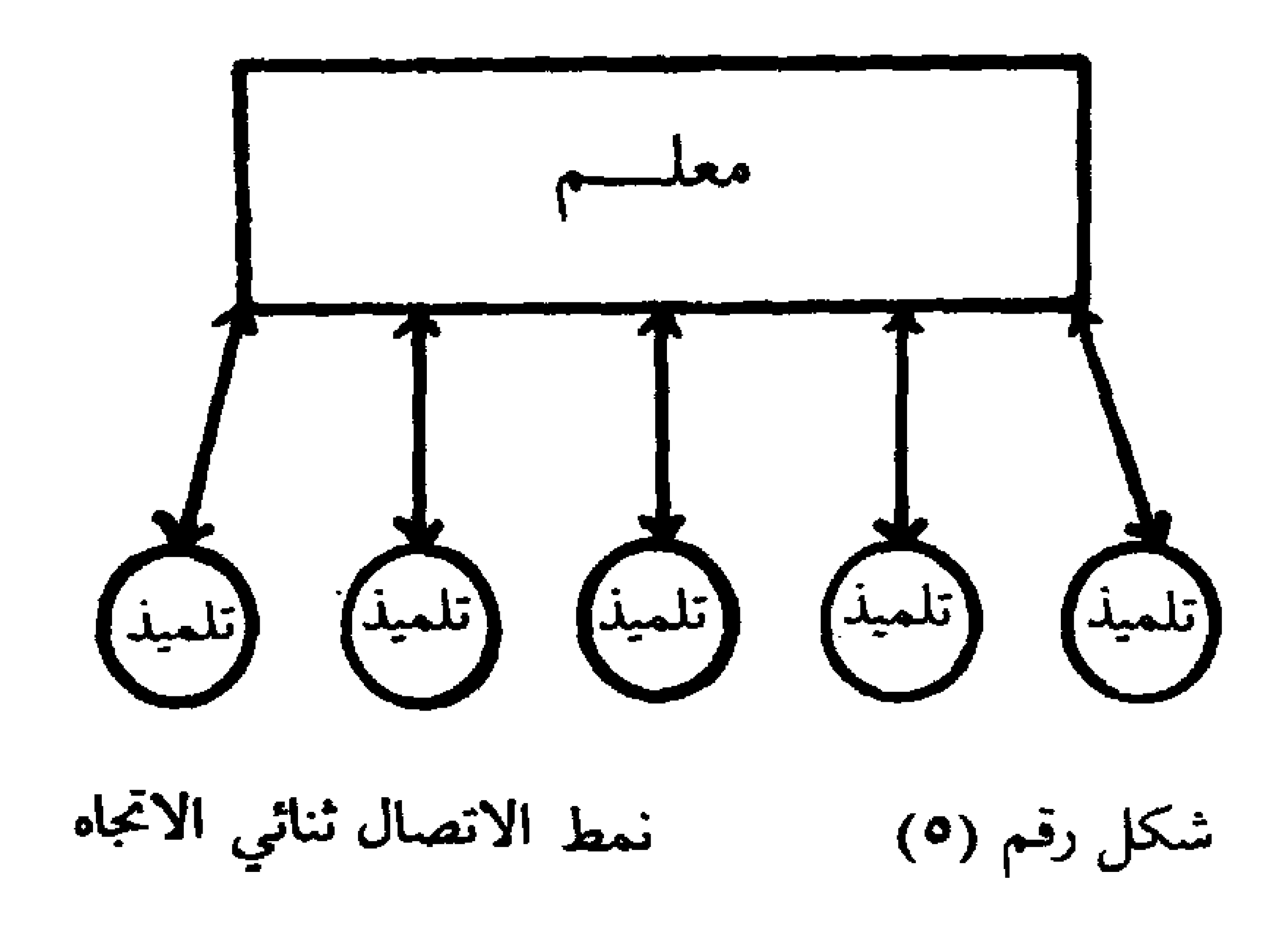
الثاني: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

وهذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى

(٦) د. فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مرجع سابق، ص٥٦-٦٢.

عقـول تلاميذه على النحـو المـطلوب؛ ولـذلـك يسـأل التـلاميذ أسئلة تساعده على اكتشـاف مدى الفـائدة التي حققوها. ومع ذلك يظل المعلم، في الخط الذي حدده منـذ البـداية وهـو نقـل الحقـائق والمعارف إلى عقول التلاميذ، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجـابـات التـلاميذ ليس مرده رغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قالـه كان له الصـدى المرغوب فيه لديهم. ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصـال بين تلميذ وتلميذ آخـر، وأن المعلم فيه محور الاتصـال، وان استجـابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

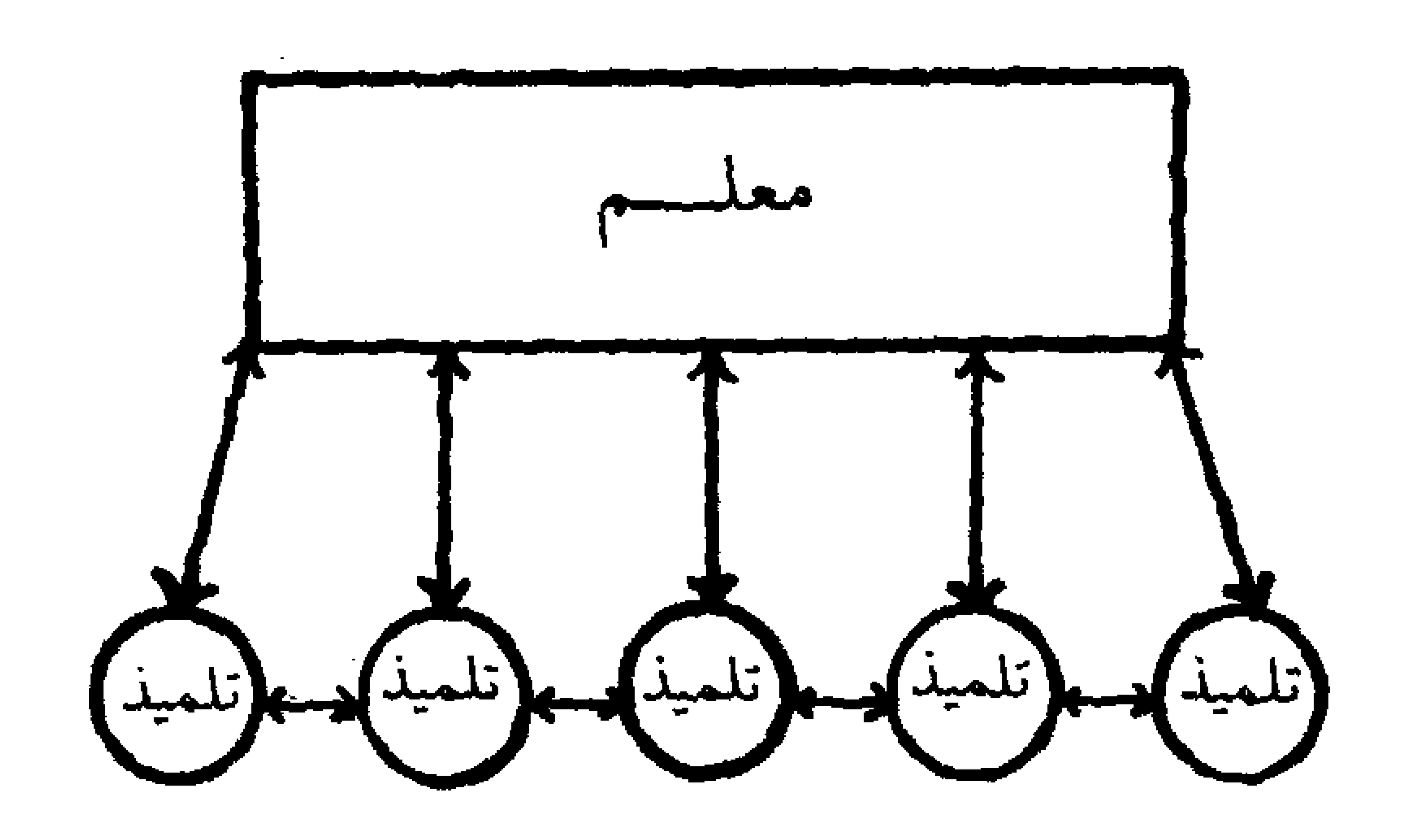
ومعالم هذا النمط من الاتصال يوضحها الشكل رقم (٥).



شكل رقم (٥)   نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

الثالث: نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

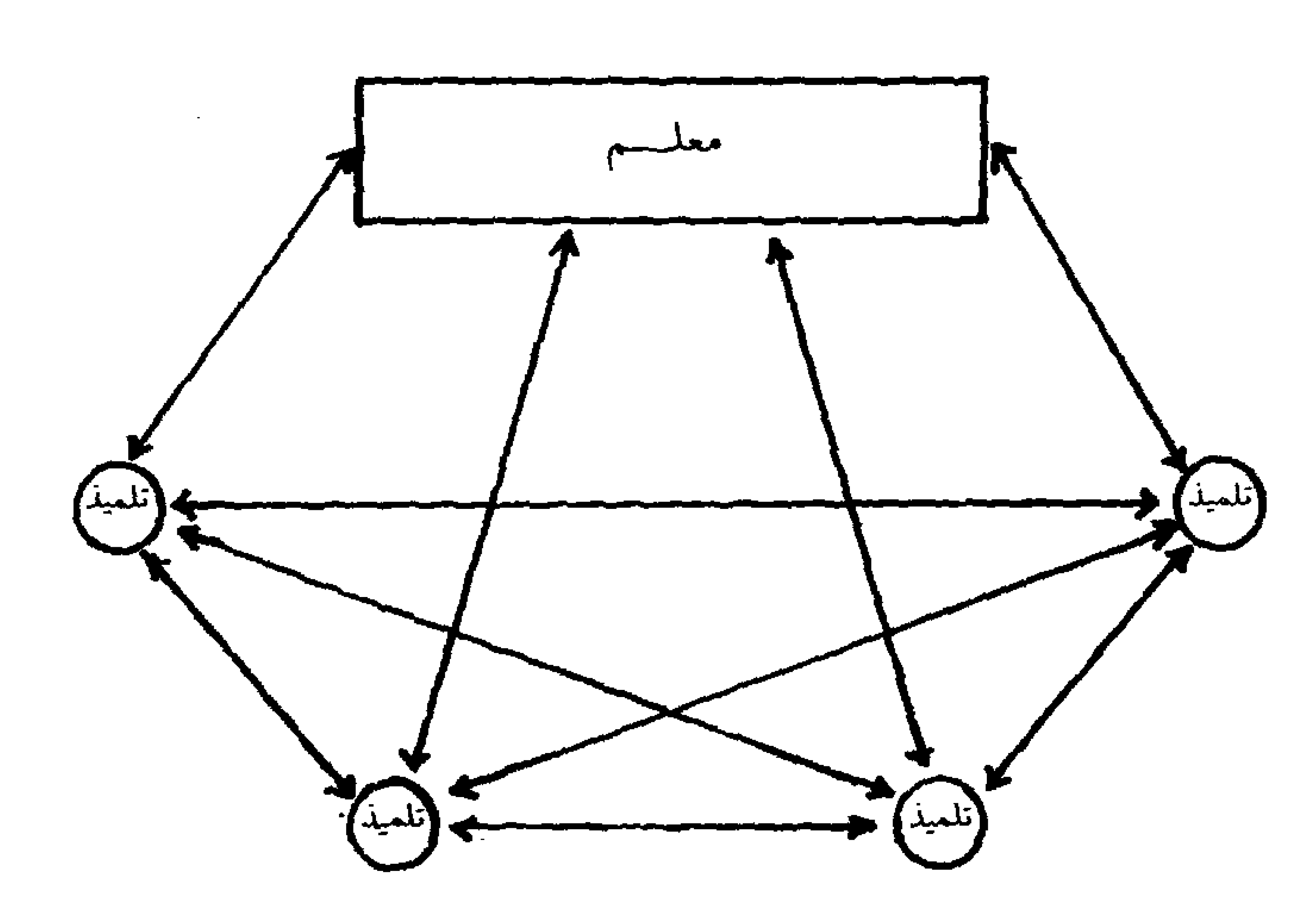
وهـذا النمط أكثر تطوراً من سابقه، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف، وأن يتم تبـادل الخـبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكـون المصـدر الوحيد للتعلم. كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية. ومعالم هذا النمط يوضحه الشكل رقم (٦).



شكل رقم (٦)　　نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

الرابع: نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

وهـذا النمط يمتـاز عن غيره من الأنـماط السـابقـة، وبخـاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه اتصال بين المعلم وبين عدد محدود من التلاميذ. ولكن في هذا النمط تتسـع فرص الاتصـال وتتعـدد بين المعلم وبـين التـلاميذ، أو بين التـلاميذ بعضهم ببعض، كما تتـوافـر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات؛ مما يساعد كل تلميذ على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين، ومعالم هذا النمو يوضحه الشكل رقم (٧).



شكل رقم (٧)　　نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

إنّ هذه الأنماط تؤكد حق التلاميذ في التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمنتهى الحرية والانطلاق، ومن ثم تبادل الآراء والخبرات بينهم، مما يساعدهم على اكتساب مهارات الاتصال التي تعد من أهم أهداف التربية. كما أنها تؤكد أن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه يؤدي إلى حصيلة تعلّم أفضل. غير أن المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الأنماط تتمثل في أمرين هما:

أ - ميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعد على إنهاء المادة الدراسية المتمثلة في الكتاب المدرسي في الوقت المحدد له، نزولاً عند رغبة السلطات الإشرافية التي تتطلب منه ذلك.

ب - خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث أو الرابع، بحجة أنها تؤدي إلى الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ؛ مما قد يسبب له حرجاً أمام الإدارة المدرسية أو المشرفين التربويين.

أنواع أنظمة التفاعل الصفي:

بدأت أول محاولة لقياس طرق التفاعل الصفي في سنة ١٩٣٩ على يد أندرسون (Anderson) ، فقد قسم سلوك المدرسين اللفظي في غرفة الصف إلى نوعين الأول سلوك متسلط والثاني غير متسلط، وتبين له أن سلوك المدرس في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه. فإذا كان سلوك المدرس غير متسلط اتصف سلوك التلاميذ بالمبادرة والتلقائية، وإذا كان سلوكه تسلطيا اتصف سلوك التلاميذ بالسلبية والإحجام.

وبعد أربع سنوات من هذه الدراسة أجرى وايت وليبيت (Lippitto & White) دراسة ركزت على سلوك القائد (المدرس) عند تفاعله مع الصغار، حيث قسم سلوك المدرسين إلى ديمقراطيَ وآخر تسلطي، فأيدت نتائج دراسته نتائج دراسة

أنـدرسـون، حيث وجدا أن الطفل المتفاعل مع قيادة تسلطية يعتمد كليا على القائد في اتخاذ القرارات والمبادرة، وتمثل مجموعة التلاميذ لسلطة المدرس مما يضعف بالتالي روح الإبداع والمبادأة لديهم(٧).

وقـد شكلت هاتـان الـدراستان نقطة تحول في التفاعل الصفي، وكانتا بداية تحدي للأسلوب التسلطي في التفـاعـل الصفي، وأفضتـا إلى مجلة من البحـوث والدراسات التي أفرزت أنظمة لملاحظة التفاعل الصفي.

ويمكن تصنيف أنظمة التفاعل الصفي في مجموعتين هما:

الأولى: نظام البنود.

الثاني: نظام العلامات.

الأول ـ نظام البنود Category System

وهـو نظام لملاحـظة مظهـر واحد من مظاهر سلوك التدريس اللفظي، حيث يركـز على مظهر واحد، ويقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية التي يؤديها المدرس في هذا المظهر، ثم يضع الإجراءات ذات الـوظـائف المتقـاربة في مجموعة، ويخصص لكل مجموعة بنداً معيناً يعطي عنوانا رئيسا يعبر عن جوهر تلك الإجراءات. فمثلاً يمكن وضـع تقـديم معلومـة جديدة أو تعـريف تحت عنـوان الالقـاء، وهكـذا بالنسبـة للإجـراءات اللفـظية الأخرى ذات الوظائف المتشابهة، حتى نحصل في النهاية على قائمة تتكون من عدد محدود من البنود، لكل بند منها عنوان رئيسي مثل الإلقاء، أو توجيه الأسئلة. . الـخ، ويجب أن يعرّف كل بند من البنود التي يحتويها النظام تعريفاً إجـرائياً لا يختلف عليه ملاحـظان أو أكثـر في تسجيل ما يلاحـظونـه من إجـراءات لفـظية تحت البنـود الصحيحة، فبند كالالقاء يمكن أن يعرّف بأنه: تقديم حقيقة، أو مفهـوم، أو نظرية، أو قانـون، أو مجمـوعـة من المعارف أو المعلومات عن موقف

---

(٧) د. أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، عمان، مكتبة النهضة الاسلامية ١٩٧٩ ص١٢، ١٣.

معين، على أن يكون ذلك ذلك صادراً من المدرس إلى التلميذ.

ويتيح نظام البنود عن طريق الأسلوب المتبع في التسجيل حساب تكرار وقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس. وفيما يلي أمثلة من نظام البنود والغرض من كل نظام[8]:

١ـ نظام ويتستون (Wrightstons) ويهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المدرس.

٢ـ نظام ويتهول (Withall) ويهدف إلى دراسة سلوك المدرس في المناخ الاجتماعي الانفعالي.

٣ـ نظام بالس (Bales) ويهدف إلى دراسة سلوك المدرس أثناء تدريسه المواد الاجتماعية أو علم النفس.

٤ـ نظام هوفس (Houghes) ويهدف إلى دراسة وظائف المدرس أثناء التدريس التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهل عملية نموهم العلمي.

٥ـ نظام جالواي (Galloway) ويهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك التدريس ومدى تقييده للجانب اللفظي من سلوك التدريس.

٦ـ نظام ريت (Wright) ويهدف إلى المقارنة بين سلوك تدريس المعلم أثناء حصة للرياضيات التقليدية وسلوك تدريسه أثناء حصة للرياضيات الحديثة.

٧ـ نظام ريت وبروكتور (Wright & Proctor) ويهدف إلى المقارنة بين العمليات السيكولوجية والاتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات الحديثة.

٨ـ نظام فلاندرز (Flanders) ونظام أميدون وهنتر (Amidon & Hunter) وتهدف إلى دراسة المناخ الاجتماعي ـ الانفعالي مع التركيز على أداءات المدرس التي تشجع أو تحبط حرية التلاميذ.

---

(٨) محمد أمين المفتي، سلوك التدريس، كرجع سابق، ص٤٠، ٤١.

ونظراً لشيوع نظام فلاندرز، ونظام أميدون وهنتر سنتناولهما بشيء من التفصيل.

أ ـ نظام فلاندرز:

ويسمى بالنظام العشري لرصد التفاعل الصفي، وكما يوضح الجدول رقم (١) فإن هذا النظام يرصد المواقف داخل غرفة الصف ويصنفها إلى ثلاثة مواقف:

أ ـ موقف المدرس (كلام المدرس) ويكون إما غير مباشر ويشمل أربعة بنود، أو مباشراً ويشمل بنوداً ثلاثة.

ب ـ موقف التلميذ (كلام التلميذ) ويشمل بندين يكون كلامه في أحدهما استجابة للمدرس، ويكون كلامه في الآخر مبادرة منه، إما بطرح أفكار أو الاستفسار عن شيء له علاقة بحديث جرى.

ج ـ موقف سكوت وعدم تواصل يدل على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ.
وبهذا يكون نظام فلاندرز قد اشتمل على عشرة بنود سبعة منها تتصل بكلام المدرس، وثلاثة تتصل بكلام التلميذ، وواحد يدل على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ.

جدول رقم (١)

النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز)*

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١- تقبل الشعور - يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول (نعم أنا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة). ٢- المديح والتشجيع - يكون المدرس منبسطاً يزيل تخوف التلاميذ ويزيد من احتمال مبادرتهم كأن يقول (ممتاز كويس). ٣- قبول أفكار التلاميذ - يستمع لأفكار تلاميذه ويضيف عليها أو يعدلها إن اقتضى الأمر ذلك. ٤- طرح الأسئلة - تكون الأسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات التلاميذ.
	كلام المدرس مباشر	٥- الشرح - يقوم المدرس هنا بتقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ. ٦- توجيهات وتعليمات - وهنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كأن يقول لهم (افتحوا كتبكم صفحة كذا وكذا). ٧- انتقادات وتبريرات للسلطة - أما إذا لم يلتزم التلاميذ فإن المدرس يعمد إلى فرض سلطته بطرق متعددة.
كلام التلميذ		٨- استجابة التلميذ - وتكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس كأن يجيب على سؤال وجهه المدرس أو أن يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المدرس عنه. ٩- مبادرة التلميذ - يطرح التلميذ هنا أفكاره أو يستفسر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس.
سكوت وعدم تواصل		١٠- سكوت وارتباك - يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ كأن يتحدث التلاميذ مع بعضهم أو يثيرون شيئا من الفوضى.

(*) د. احمد ابو هلال، المرجع السابق، ص٢٩.

ب ـ نظام أميدون وهنتر:

وهـذا النـظام حاول أن يجيب على بعض الاستفسـارات التي لم يجب عليهـا نظام فلانـدرز، والمتصلة ببعض السلوك الـذي يظهـر في غرفـة الصف، فمثلاً أين نضـع استجابات التلاميذ لبعضهم؟ أو أين نضع استجابة المدرس لأسئلة تلاميذه؟ أو ماذا لو رفض المدرس سلوك التلميذ؟

وقـد أجـاب أميدون وهنتر على هذه الاستفسارات بتصنيفات تشبه تصنيفات فلانـدرز ولكن بعـدد يزيد عن عدد المـواقف في نظام فلانـدرز، وتتكـون من سبعة عشرة تصنيفاً، وقد أسميا هذا النظام بنظام التفاعل اللفظي فكس (VICS) اختصارا لكلمات الانجليزية (Verbal Interaction Category System).

وتصنيفات نظام فكس تشمل كما يوضحها جدول رقم (٢) على ما يلي: [٩]

١ـ حديث المدرس ـ مبادرة ويتكون من أربعة بنود.

٢ـ حديث المـدرس ـ استجـابـة إمـا بالموافقة على ما صدر من التلميذ ويتكون من ثلاثة بنود أو بالرفض ويتكون من بنود ثلاثة.

٣ـ حديث التلميذ ـ استجابة لما صدر عن المدرس أو عن تلميذ آخر.

٤ـ حديث التلميذ ـ مبـادرة إمـا للحـديث مع المـدرس دون الـطلب إليه، وأمـا للحديث مع تلميذ آخر دون الطلب إليه.

٥ـ تصنيفـات أخرى ـ إما سكون تام عندما يتوقف التواصل بين المدرس والتلاميذ وإما ارتباك (ضجة) تحدث عند التنقُّل بين المواقف التدريسية.

عيب نظامي فلاندرز ونظام فكس والفرق بينهما:

عيبهـا أنهما لا يقيسـان سوى التفـاعـل اللفظي، أما ما يدور في الصف من اشـارات بالـوجـه واليدين، أو ما يدور في حصـة النشـاط أو التـطبيق العملي فإنهما

(٩) د. أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، مرجع سابق، ص٧١، ٧٢.

جدول رقم (٢)

نظام أميدون وهنتر (فكس)(*)

حديث المدرس مبادرة	١ ٢ ٣ ٤	إعطاء معلومات بالشرح والمحاضرة أو الأسئلة القصيرة عن المحتوى إعطاء إرشادات وأوامر للقيام بعمل ما . طرح الأسئلة المحددة والتي تجاب بنعم أو لا . طرح تساؤلات أجوبتها ذات احتمالات متعددة .
حديث المدرس استجابة	٥ ٦	بالموافقـة . ٥ أ - على أفكار التلميذ - تشجيع ومديح وتلخيص للأفكار . ٥ ب - على سلوك التلميذ - إستجابة تشجيع الاستمرار في السلوك الحاضر . ٥ ج - على شعور التلميذ - يستجيب بطريقة تقبل للشعور . بالرفض . ٦ أ - للأفكار - انتقاد للأفكار أو تجاهل لها . ٦ ب - للسلوك - انتقاد سلوك التلميذ وذلك لا يقاف هذا السلوك . ويمكن التعبير عن ذلك بشكل نكتة أو بنعمة تدل على الرفض . ٦ ج - للشعور - تجاهل ورفض لتعبير التلميذ عن شعوره .
حديث التلميذ استجابة	٧ ٨	٧ أ - استجابة للمدرس تتبع تصنيف ٢ ، ٣ يمكن التنبؤ فيها مثل (اقرأ أنت بعده) . استجابة دون تكليف : ٧ ب - استجابة دون تكليف من المدرس وتتبع تصنيف (٤) التساؤلات . استجابة لتلميذ آخر .
حديث التلميذ مبادرة	٩ ١٠	مبادرة للحديث مع المدرس دون الطلب إليه . مبادرة للحديث مع تلميذ آخر دون الطلب إليه .
أخرى	١١ ز	سكون تام عندما يتوقف التواصل . ارتباك - ضجة تقاطع سير الدرس ويتم ذلك عادة عند التنقل بين المواقف التدريسية .

(*) د. أحمد أبو هلال ، المرجع السابق ، ص٦٩ .

يقصران عن قياسه. وبالرغم من ذلك فإنهما يفيدان في تدريب المدرسين، وفي تغير اتجاهاتهم السلوكية وميولهم نحو التسلط في تعاملهم مع تلاميذهم.

أما أبرز الفروق بينهما فتتمثل فيما يلي:

١. ان النظام العشري في تقسيمه لسلوك المدرس إلى مباشر وغير مباشر يترك انطباعاً لدى القارىء أن أي منهما جيد والآخر رديء، علمًا بأن استخدام أي منهما يعتمد على طبيعة الموقف التدريسي، إذ أن بعض المواقف يحتاج إلى الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر. أما بالنسبة لنظام فكس. فرغم أنه يقيس ويميز الأسلوب المباشر عن غير المباشر إلا أنه لا يترك الانطباع المشار إليه حول أحد هذين الأسلوبين.

٢ـ لم يورد النظام العشري إلّا تصنيفاً واحداً هو طرح الأسئلة. أما نظام فكس فقد قسم أسئلة المدرس إلى نوعين ضيقة يجاب عليها بنعم أولا، وواسعة تحتاج إلى التنقيب والتفتيش عن الأجوبة من بين متغيرات متعددة.

٣ـ الاستجابة في النظام العشري واحدة، في حين أنها في نظام فكس إما استجابة لسؤال ضيق أو استجابة لسؤال واسع. كما أن نظام فكس ييسر وضع إشارة بجانب أي رقم لحدوث فوضى وارتباك أثناء قيام المدرس بتنفيذه، بينما لا يوجد شيء من هذا القبيل في النظام العشري.

٤ـ يحتوي نظام فلاندرز على ثلاثة تصنيفات لتقبل شعور التلاميذ (١، ٢، ٣) بينما لا يوجد سوى تصنيف واحد (٧) لرفض مبادرة التلاميذ أو آراءهم. في حين أن نظام فكس يتقبل شعور التلميذ في ثلاثة تصنيفات ويرفضه في ثلاثة أخرى، بمعنى أن الرفض فيه أكثر وضوحاً من نظام فلاندرز.

٥ـ يحتوي نظام فلاندرز على (١٠) تصنيفات في حين يحتوي نظام فكس على (١٧) تصنيفاً؛ مما يجعله أكثر صعوبة في التطبيق إلا في حالات تدريب ملاحظين أو راصدين أكفياء.

٦- نظام فكس أكثر وضوحا من نظام فلاندرز وذلك لوجود تفاصيل أكثر على كل نقطة، وما يدور حولها من استفسارات أو شكوك.

الثاني - نظام العلامات: Sign System

وهو نظام لملاحظة سلوك التدريس، وهو لا يركز على مظهر واحد كما في نظام البنود، ويستخدم هذا النظام عندما تكون مظاهر سلوك التدريس لها نفس الأهمية والوزن أثناء التدريس، أو عندما نريد أن نكتشف أي هذه المظاهر يعدّ ذا أهمية أكبر من المظاهر الأخرى، وإذا كان المدرس يستخدمه أم لا(١٠).

وفي هذا النظام تحدد جميع مظاهر سلوك التدريس، ثم يحلل كل مظهر إلى مجموعة من الأداءات، ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة مصاغة إجرائياً في زمن المضارع المفرد، ويجب ألا تحتوي أية عبارة على أكثر من أداء واحد فقط، وبذلك نحصل في النهاية على عدد كبير من العبارات القصيرة الإجرائية، وكل مجموعة من هذه العبارات تكون توضيفاً للأداءات المتضمنة في مظهر مهين من مظاهر سلوك التدريس. فمثلاً العبارات التي تصف بعض الأداءات التي يتضمنها التقويم تكون على الصورة الآتية: يستخدم المدرس أسئلة شفوية، يسأل المدرس أثناء الدرس، يسأل المدرس بعد الانتهاء من الدرس، يشخص المدرس أحد نقاط الضعف عند تلميذ، يشخص المدرس أحد نقاط القوة عند تلميذ.

وقد ظهرت عدة أنظمة للملاحظة تتبع هذا النظام، وأطلق على بعضها قوائم الفحص Check list وعادة ما تستخدم في ملاحظة المهارات المختلفة للتدريس، وفيما يلي بعض أمثلة من نظام العلامات والغرض منها:

---

(١٠) د. محمد أمين المفتي - سلوك التدريس، مرجع سابق، ص٤١،٤٢.

١- نظام ميدلي وميتـزل (Medleys Mitzel) ونـظام ريانـز (Ryans) وتهـدف إلى دراسة الخصائص المميزة لسلوك التدريس.
٢- نظام براون (Brown) ويهـدف إلى دراسـة المستويات الإدراكية مثل المعرفة والفهم والتطبيق وغيرهما المتضمنة في سلوك التدريس.
٣- نظام جالتوت وآخرين (M. Galtonetal) ويهدف إلى دارسة سلوك تدريس معلم العلوم.

أساليب تحسين التفاعل الصفي:(١١)

ينـطوي التـدريس الفعـال على اتصال فعال، ومن هنا لا يمكن التفريق بين الغـرض من تحسـين التـدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل. وفيما يلي اقـتراحـات يمكن أن تكـون ذات فائـدة للمعلمـين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح مع طلابهم، ومع أن بعض النقاط تكون بدهية وواضحة، غير أنه من خبرتنا فإن الأشياء الواضحة غالباً ما تكون أكثر إهمالاً.

١- ابـذل جهـدك في تحسين قدرتك أو مهارتك الكلامية. تعلم أن تتحدث بشكل مبـاشر، وبثقة وود وبنمط مألوف. اجعل كلماتك حية واستخدم معها الحركات والاشـارات المعـبرة المنـاسبة، كما ينبغي أن تنوع في نبرة صوتك ومعدل كلماتك لتحصـل على النتـائج المـطلوبـة، ومن المعتقـد بشكل عام أن صوتك ينم عن مشـاعرك، فكلما كانت مشاعرك متوقدة كلما كان صوتك عالياً في نبرته وسريعاً، وعـلى العكس من ذلـك إذا كانت مشـاعـرك منخفضة كان صوتك منخفضاً في نبرته ضعيفاً بطيئاً في سرعته.

---

(١١) R. Nacino-Brown, Festus E. Gke, Desmond p. Brown, Curriculum and Instruction, London, Macmillan publishers 1985, p.21-22.

وبهـذا فإن صوت المعلم يكشف عما اذا كان متحمساً لمادته التي يدرسها أم صخرا مستاءً غير مبال بما يقوله أو يدرسه، وعليك عند الحديث أن تلفظ كل كلمة بوضوح وبشكل مسموع دون اللجوء إلى الصراخ أو استعمال جهد أكبر مما هو مطلوب.

٢ـ خطط ونظم رسالتك (الموضوع الذي تدرسه) بطريقة منطقية وسهلة الفهم. وحاول أن تستعمل اقتراحات ارسطوطاليس في فن الإقناع. فقد طلب أرسطو بضرورة تقسيم الموضوع المناقش إلى ثلاثة أجزاء واضحة. الأول المقدمة التي تخبر فيها تلاميذك بما تنوي أن تقوله. والثاني المناقشة أو المجادلة وطريقة العرض، وثالثاً المراجعة بتذكير التلاميذ بما سبق أن قلته لهم؛ لأن القدرة على التكرار والتذكير بالنقاط الرئيسة تكون مفيدة وحتى ضرورية، إذ مهما كان المستمعون أو التلاميذ منتبهين لما تقوله، فربما يشتت انتباههم بسبب تعب جسدي أو ذهني أو ضجة هنا أو هناك.

٣ـ حدد الحاجات والقدرات والاهتمامات الممكنة لتلاميذك، عدّل في اختيارك للكلمات والمفاهيم والأمثلة لتناسبهم، لا تأخذ ما تراه مفيدا وممتعا لك أمرا مسلما به وتعتبره بنفس الأهمية والمتعة والفائدة لدى تلاميذك.

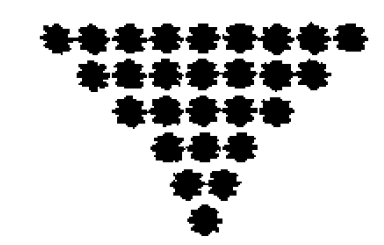
٤ـ اصغ بشكل جيد وباهتمام لأسئلة تلاميذك وإجاباتهم وتعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر اهتماما واقتناعا اذا أبديت اهتماما لما يقولونه.

٥ـ أحذر أن يتصنع تلاميذك الانتباه والاهتمام بدرسك، فهذه عادة التلاميذ الذين يحاولون أن يظهروا بأنهم مصغون في حين أن أذهانهم تكون شاردة تفكر في أمور أُخرى.

٦ـ حاول أن تتجنب المواد الفنية والصعبة، واذا لم يمكنك تجنبها فاشرحها بشكل جيد ومفهوم للتلاميذ، فكثير من التلاميذ يكونون يقظين ومتحمسين في بداية الدرس، غير أنهم لا يتكيفون عندما يبدأ المعلم بإعطاء مادة الدرس.

٧ـ حاول أن تقضي على الضجـة والأصـوات التي تصرف التـلاميذ عن الانتباه إلى الـدرس، وإذا لم يمكنـك ذلـك، فحـاول أن تتغلب على هذا الامـر بالحديث لصـوت اعـلى من الـطبيعي أو بشكـل أفضـل، أو باشراك التـلاميذ بنشاطات أخرى لا تتصل بالإصغاء.

٨ـ شجـع التـلاميذ على ألا يبـالغوا في تحمسهم أو تأثرهم بالأشياء التي يسمعونها، فهم بسبب التلهف غالبـاً ما يقفـزون إلى الفكـرة ويتخـذون قراراً سريعاً بدون إصغاء، وهو ما يؤدي بهم إلى نتيجة خاطئة.



المراجع العربية

١. د. ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٦م.

٢. د. أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، عمان: مكتبة النهضة الإسلامية، ١٩٧٩م.

٣. د. أحمد بلقيس، تدريبات متنوّعة حول الأهداف السلوكية للتعليم الصفّي، منشورات معهد التربية؛ بيروت: أونروا ـ يونسكو، ١٩٧٤م.

٤. د. أحمد بلقيس ود. توفيق مرعي، الميسّر في علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

٥. د. أحمد زكي صالح، نظريات التعلُّم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٦م.

٦. د. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط١٠، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٢م.

٧. د. أحمد خيري كاظم ود. جابر عبدالحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

٨. د. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، الاسكندرية: المكتب المصري الحديث، ١٩٧٠م.

٩. د. توفيق نرعي وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، عمان، ١٩٨٥م.

١٠. د. جابر عبدالحميد، جابر، سيكولوجية التعلُّم، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

١١. جري بوكز تار، التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق، مترجم، الكويت: دار القلم، ١٩٧٤م.

١٢ . د. حسن حافظ وآخـران، علم النفس والتعلُّم، القـاهـرة: مكتبـة الانجلو المصرية، ١٩٥٨ .

١٣ . د. حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط٨، الكويت: دار القلم، ١٩٨٧م.

١٤ . د. راضي الوقفي وآخرون، التخطيط الدراسي، ط٣، ١٩٧٩ .

١٥ . د. رمزية الغريب، التعلُّم، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧١م.

١٦ . أ. جـ. روميسـوفسكي، اختيار الـوسـائـل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النـظم، مترجم، ط٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المركز العربي للتقنيات التربوية، ١٩٧٦م.

١٧ . د. سيد خيرالله، علم النفس التعليمي، القاهرة: مطبعة دار العالم العربي، ١٩٧٣م.

١٨ . د. صالـح ذياب هنـدي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط٥، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م.

١٩ . د. عبـدالله عبـدالحي موسى، علم النفس الـتربـوي، القـاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

٢٠ . د. عبـداللطيف فؤاد ابـراهيم، أُسس المنـاهـج، القـاهرة: المطبعة التجارية الحديثة، ١٩٦٢م.

٢١ . د. عبــدالمجيد عبـدالـرحيم، علم النفس الـتربـوي والتـوافق الاجتـماعي، ص٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٠م.

٢٢ . د. عبدالمجيد نشواتي، علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان، ١٩٨٦م.

٢٣ . د. عبـدالملك النـاشف، اتجـاهات حديثة في تطوير المنهج المدرسي (R/C/I) ، منشورات معهد التربية، بيروت: أونروا ـ يونسكو، ١٩٧٣م.

٢٤. د. عبدالملك الناشف، تنظيم تعلُّم التلاميذ (R/C/4) ، منشورات معهد التربية؛ بيروت: أونروا ـ يونسكو، ١٩٧٣م.
٢٥. د. عبدالملك الناشف، الدور المتغيّر للمعلم وانعكاساته على التعليم، منشورات معهد التربية، عمان: أونروا ـ يونسكو، ١٩٨٠م.
٢٦. د. عزيز حنا داود ود. زكي أثناسيوس، دراسات في علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
٢٧. د. عمر الشيخ، إدارة الصفوف والتعيينات الدراسية (تعيين دراسي)، عمان: معهد التأهيل التربوي، ١٩٧٩م.
٢٨. د. فاخر عاقل، التعلُّم ونظرياته؛ بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١م.
٢٩. د. فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، منشورات مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م.
٣٠. د. فتح الباب عبدالحليم سيد، وسائل التعليم والإعلام، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦م.
٣١. د. فكري حسن ريّان، الاستعداد للتعلُّم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٦م.
٣٢. د. فكري حسن ريّان، التدريس، ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م.
٣٣. د. فؤاد أبو حطب ود. محمود السروجي، مدخل إلى علم النفس التعليمي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠م.
٣٤. د. فؤاد أبو حطب ود. آمال صادق، علم النفس التربوي، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٠م.
٣٥. د. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية وتخطيط وتدريس المناهج، ط١، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٧٩م.
٣٦. لطفي سوريال، تنظيم تعلُّم التلاميذ (R/C/6) ، منشورات معهد التربية، بيروت: أونروا ـ يونسكو، ١٩٧٤م.

٣٧. د. محمد أمين، سلوك التدريس، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م.
٣٨. د. محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.
٣٩. د. محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨١م.
٤٠. د. محمد صلاح الدين مجاور ورفيقه، المناهج، ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.
٤١. د. محمد منير مرسي، المناهج والوسائل التعليمية، ١٩٧٦م.
٤٢. محمد يوسف أديب، انتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين، ط٢، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٨م.
٤٣. د. محي الدين توق ود. عبدالرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك: جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤م.
٤٤. د. التجاني الشيخ شبور، التعلُّم ومنهج الأهداف للسلوكية، ١٩٨٣م.
٤٥. د. نعيم الرفاعي، التقويم والقياس في التربية، المطبعة التعاونية، ١٩٨٢م.
٤٦. هشام عليان وآخران، الممحّص في علم النفس التربوي، ط٣، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م.
٤٧. د. يحيى حامد هندام ورفيقه، المناهج، ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

المراجع الأجنبية

1) Brown, R.N. GKC.F. Brown, D.P. Curriculum and Instruction, London, MacMillan Publishers, 1985.

2)Bruncr, J.S. Toward a Theory of Instruction, Harvard University, cambridge, Mass., 1966.

3) Dale, E. Audiovisual Methods in Teaching. The Dryden Press. Hol. Rinchart and Winston, Inc. New York, 1966.

4) Savis, R. etal. Learning system Design, an approach to the improvement of instruction, McGrraw - Hill Book Co., N.Y. 1974.

5) Gates, A.I., The Importance of reading, MecMillan, 1964.

6) Guthrie, E. R. and Powers, F.F. Educational psychology, New York, Ronald Press, 1958.

7) Hilgard, E.R., and Bower, G.H. Theories of Learning, Englewood Cliff., N.J., Prentice- Hall, 1975.

8) Lindgren, H.C. Educational Psychology in the Classroom New York, Oxford University Press, 1980.

9) Magary, J.F. and others (editors) contemporary reading in Educational Psychology., T.T.C. Singapore, 1970.

10) Mager, R.F. Preparing Instructional of Objectives, Palo Alto, Calif. Fearon Pub. 1962.

11) Simpson, E.J. The Classification of Educational objectives in the Psychomotor Domain, The Psychomotor Domain, Vol.3. Washongton, Gryphon House, 1972.

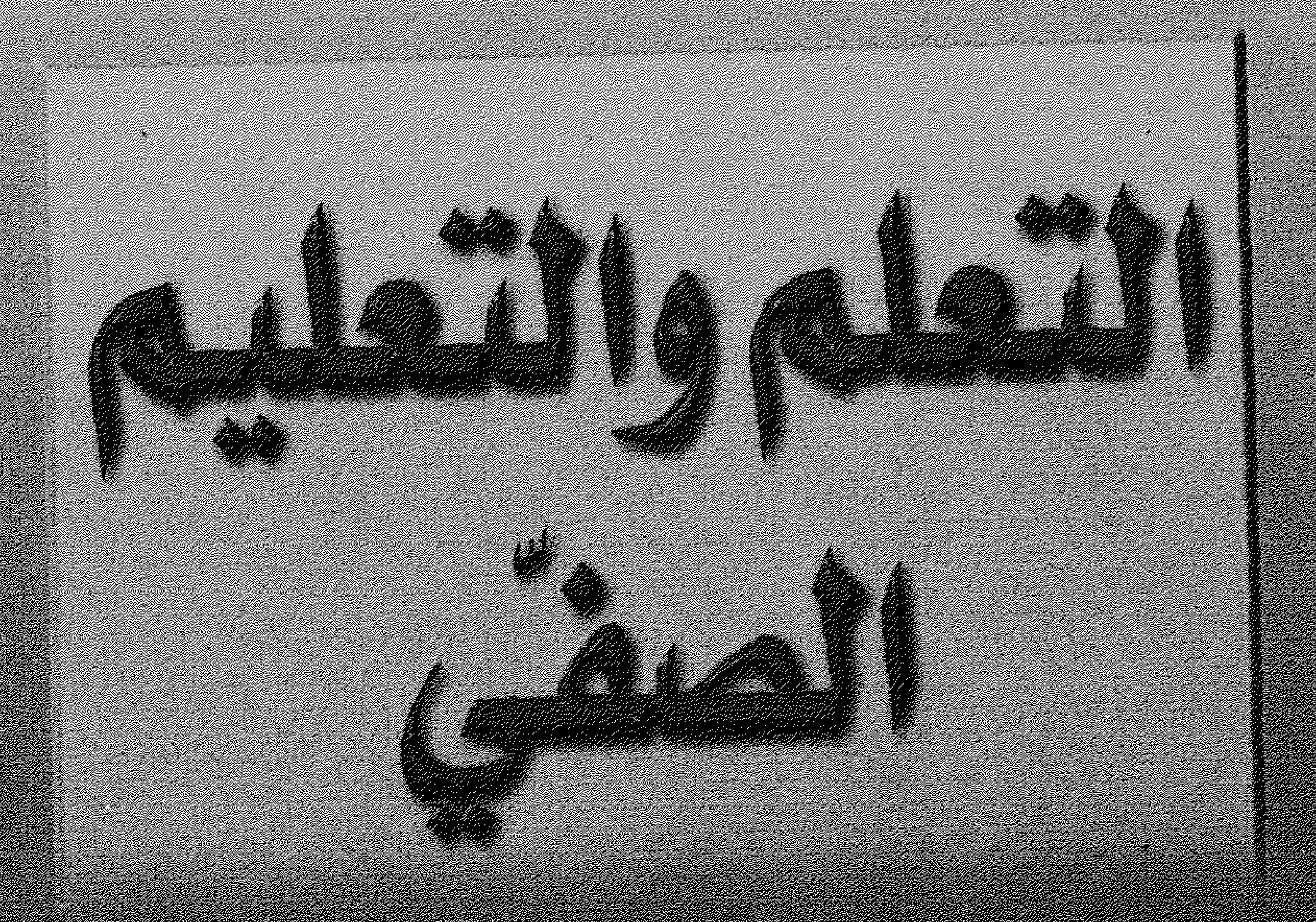
12) Thorndike, E.L. Educational Psychology: The Psychology of Learning. Vol. 2., New York, Teachers College Press 1913.

المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس النماذج





عمان - ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - تلفون: ٤٦٢١٩٣٨
فاكس: ٤٦٥٤٧٦١ - ص. ب: ١٨٣٥٢٠ - عمان ١١١١٨، المملكة الأردنية الهاشمية